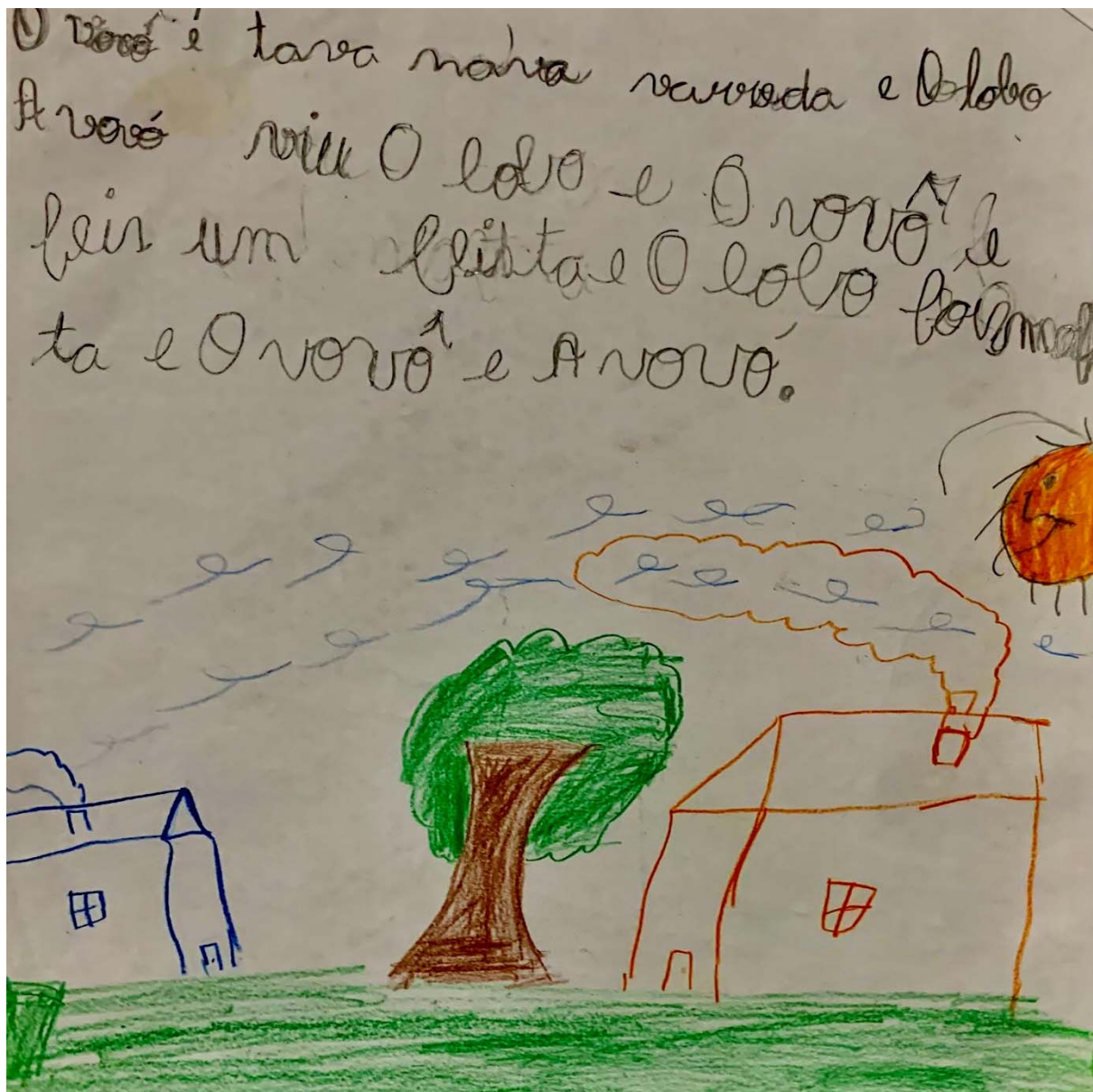


Revista Linha Mestra

Ano XVI, Vol, 17, N. 50 (maio/ago. 2023)

ISSN: 1980-9026



Arquivo do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE)

Realização



Sumário

EXPEDIENTE	01
EDITORIAL	02
Juliano Guerra Rocha Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
DOSSIÊ PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Parafaletrar o Brasil, Alfalendo a Palavramundo: práticas de leitura e escrita na alfabetização</i>	13
Juliano Guerra Rocha Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização	14
Regina Aparecida Correa Sara Mourão Monteiro	
Ensino da leitura: práticas de professores em turmas do 3º ano do ensino fundamental	28
Cynthia Danielli de Araújo Silva Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	
Estratégias de compreensão e interpretação textual: um relato de experiência de leitura de textos de divulgação científica em uma turma do ciclo de alfabetização	42
Simone Regina Pinto Pereira Daniela Freitas Brito Montuani	
Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores	58
Mauriceia Silva de Paula Vieira Flavia Cristina de Araújo Santos Assis	
Produção escrita na alfabetização: uma proposta para além das palavras	71
Joselma Silva Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Consciência silábica em teste diagnóstico do PROAJA – Piauí	88
Raquel Márcia Fontes Martins Gladys Agmar de Sá Rocha Luciana Neves Franco Freire	

Quem é Flicts? mediação de leitura e temática da inclusão em textos de crianças do 3º ano do ensino fundamental	105
<p style="text-align: right;">Lorena Bischoff Trescastro Vania Maria Batista Sarmanho Cilene Maria Valente da Silva Lúcia Cristina Azevedo Quaresm Simone de Jesus da Fonseca Loureiro</p>	
Implementação de práticas leitoras através de mesa educacional digital em rede pública de ensino	121
<p style="text-align: right;">Julianna Silva Glória Ghisene Santos Alecrim</p>	
Desafios e possibilidades no uso das TDICs nas práticas de alfabetização em tempos de pandemia	136
<p style="text-align: right;">Dedilene Alves de Jesus-Oliveira Caroline Mariane Ferreira de Almeida</p>	
Rotação por estações na alfabetização: desafiar a imaginação pedagógica na formação docente	158
<p style="text-align: right;">Patrícia Camini</p>	
Saberes e fazeres docentes em torno do letramento e da alfabetização no curso de pedagogia do IFG Goiânia Oeste	173
<p style="text-align: right;">Suzana Lopes de Albuquerque Dayanna Pereira dos Santos</p>	
Itinerários formativos: história de leitores entre veredas e horizontes	188
<p style="text-align: right;">Keila Matida Melo</p>	
Um professorar alfabetizador e o cuidado de si: reflexões a partir do estágio	201
<p style="text-align: right;">Ana Maria Xavier da Silva Neta Monica Silva Aikawa Mônica de Oliveira Costa Caroline Barroncas de Oliveira</p>	
Práticas de leitura deleite e suas contribuições para a formação de alfabetizadores: experiências do PNAIC em foco	216
<p style="text-align: right;">Rodrigo da Silva Guedes Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza Mellina Silva</p>	
Intervenções na aprendizagem da escrita: uma experiência no programa residência pedagógica	228
<p style="text-align: right;">Paula Cristina Almeida de Almeida Rodrigues Sabrina Ribeiro</p>	

As pesquisas de intervenção e o programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos 240

Juliane Gomes de Oliveira
Francisca Izabel Pereira Maciel

A alfabetização freireana e discursiva na prática de mediação escolar 254

Mitsi Pinheiro de Lacerda
Lúcia Viana Silva

Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica: uma proposta a partir do ensino de português como língua de acolhimento 269

Carina Fior Postinger Balzan
Cristina Bohn Citolin
Júlia Sonaglio Pedrassani
Alissa Turcatti

Livro didático na educação infantil: o que dizem as professoras que fazem uso do Porta Aberta (PNLD 2022) 286

Debora Djully Gomes da Paz
Maria da Conceição Lira da Silva
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Leiturescrita – lescrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora 301

Ana Maria Esteves Bortolanza
Cíntia Resende Corrêa

A andragogia como ferramenta na educação de jovens e adultos 315

Márcia Cicci Romero
Maria Cristina Santos de Oliveira Alves
Sônia Maria dos Santos

Sobre literatura e direitos humanos 328

Diane Valdez

Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o projeto Alfalettar 336

Janair Cândida Cassiano
Juliano Guerra Rocha
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

ARTIGOS

A lógica mercantil-privada na relação entre educação e economia no ensino superior 359

Fernando Rodrigo Andrian
Allan Silva Coelho

Revista Linha Mestra

Ano XVI, Vol. 17, N. 49 (jan./abr. 2023)

ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

Juliano Guerra Rocha, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil
Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil
Marcelo Vicentin, Universidade Federal da Fronteira Sul, SC, Brasil

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil
Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil
Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil
Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil
Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Arquivo do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE)

Editoração

Marcelo Vicentin

EDITORIAL

Juliano Guerra Rocha

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A Edição n. 50 da Revista Linha Mestra apresenta o Dossiê Temático “Práticas de leitura e escrita na alfabetização”, organizado pelo professor Juliano Guerra Rocha, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e pela professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, da Universidade Federal de Lavras. O dossiê reúne 23 textos resultantes de estudos e pesquisas sobre a temática do ensino de leitura e da escrita na alfabetização, que estão divididos em 19 artigos, dois relatos de experiências, um ensaio e uma entrevista. Os textos trazem um cenário das discussões contemporâneas que compreendem o contexto das ações pedagógicas direcionadas à alfabetização, entre ponderações teóricas e metodológicas, sob a abordagem do alfabetizar letrando, proposta por Magda Soares.

Em relação às práticas de leitura e escrita na alfabetização, alguns artigos trazem maior adensamento sobre a temática, como: “Procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização”, de Regina Aparecida Correa e Sara Mourão Monteiro, que apresenta um estudo sobre uma atividade realizada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública, ao analisar os procedimentos de ensino-aprendizagem e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora.

No relato de experiência, “Ensino da leitura: práticas de Professores em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental”, de Cynthia Danielli de Araújo Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, como também no artigo, “Estratégias de compreensão e interpretação textual: um relato de experiência de leitura de textos de divulgação científica em uma turma do ciclo de alfabetização”, de Simone Regina Pinto Pereira e Daniela Freitas Brito Montuani, as práticas de leitura ganham evidência.

O artigo “Quem é Flicts? Mediação de leitura e temática da inclusão em textos de crianças do 3º ano do ensino fundamental”, de Lorena Bischoff Trescastro, Vania Maria Batista Sarmanho, Cilene Maria Valente da Silva, Lúcia Cristina Azevedo Quaresma e Simone de Jesus da Fonseca Loureiro, traz uma investigação a respeito da representação do personagem Flicts, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, na produção e ilustração de textos a partir da mediação de leitura da obra literária Flicts, de Ziraldo.

No artigo, “Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores”, de Mauriceia Silva de Paula Vieira e Flavia Cristina de Araujo Santos Assis, busca refletir sobre processamento da leitura, sob a ótica epistemológica, com destaque aos processos cognitivos inerentes à competência leitora.

No texto “Produção escrita na alfabetização: uma proposta para além das palavras”, de Joselma Silva e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, as autoras trazem uma reflexão a partir de um relato de experiência sobre algumas práticas de produção escrita no contexto de alfabetização, indicando o papel da mediação docente para o avanço na compreensão da função social da escrita.

Na perspectiva da formação inicial do professor alfabetizador, temos os artigos “Consciência silábica em teste diagnóstico do PROAJA – Piauí”, de Raquel Márcia Fontes Martins, Gladys Agmar de Sá Rocha e Luciana Neves Franco Freire, e “Rotação por estações na alfabetização: desafiar a imaginação pedagógica na formação docente”, de Patrícia Camini.

O olhar reflexivo para as ações formativas de licenciandos, encontra-se em “Saberes e fazeres docentes em torno do letramento e da alfabetização no curso de Pedagogia do IFG Goiânia Oeste”, de Suzana Lopes de Albuquerque e Dayanna Pereira dos Santos. Como também em “Itinerários formativos: história de leitores entre veredas e horizontes”, de Keila Matida Melo. “Um professorar alfabetizador e o cuidado de si”, de Ana Maria Xavier da Silva Neta, Monica Silva Aikawa, Mônica de Oliveira Costa e Caroline Barroncas de Oliveira. Ou no artigo, “Intervenções na aprendizagem da escrita: uma experiência no Programa Residência Pedagógica”, de Paula Cristina de Almeida Rodrigues e Sabrina Ribeiro, analisa as ações formativas em programas de formação, como Residência Pedagógica.

Alguns textos trazem um olhar para as práticas alfabetizadoras a partir dos recursos digitais, como “Implementação de práticas leitoras através de mesa educacional digital em rede pública de ensino”, de Julianna Silva Glória e Ghisene Santos Alecrim, e “Desafios e possibilidades no uso das TDIC nas práticas de alfabetização em tempos de pandemia”, de Dedilene Alves de Jesus Oliveira e Caroline Mariane Ferreira de Almeida.

A formação continuada de professores alfabetizadores aparece em “Práticas de Leitura Deleite e suas contribuições para a formação de alfabetizadores: experiências do PNAIC em foco”, de Rodrigo da Silva Guedes, Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza e Mellina Silva. O artigo traz uma reflexão sobre a prática da leitura deleite para professores, salientando as contribuições dessa prática no âmbito do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Outras discussões contemplam a alfabetização de adultos, como “As pesquisas de intervenção e o Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos”, de Juliane Gomes de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel, ao apresentar os fundamentos teórico-metodológicos a partir de uma pesquisa de mediação pedagógica para alfabetização de jovens e adultos, referente ao Programa de Intervenção com Escrita Inventada (PEI).

No texto “A alfabetização freireana e discursiva na prática de mediação escolar”, Mitsi Pinheiro de Lacerda e Lúcia Viana Silva, tem-se perspectiva de uma prática alfabetizadora de natureza freireana e discursiva, com base em uma pesquisa de mediação de práticas educativas, em uma escola da rede pública municipal, no Noroeste Fluminense.

As práticas são, por vezes, difundidas em materiais didáticos, o que pode ser observado em “Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica: uma proposta a partir do ensino de português como língua de acolhimento”, de Carina Fior Postingher Balzan, Cristina Bohn Citolin, Júlia Sonaglio Pedrassani e Alissa Turcatti Correio, que apresenta uma proposta de material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados inseridos na Educação Básica.

Também, no artigo “Livro didático na Educação Infantil: o que dizem as professoras que fazem uso do *Porta Aberta* (PNLD 2022)”, de Debora Djully Gomes da Paz, Maria da Conceição Lira da Silva e Eliana Borges Correia de Albuquerque, pode-se compreender os impactos no ensino da língua escrita causados pela adoção do Livro Didático *Porta aberta: volume 2*, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022.

Com enfoque na perspectiva teórica, o artigo “Leituescrita – lescrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora”, de Ana Maria Esteves Bortolanza e Cíntia Resende Corrêa, faz uma apreciação dos conceitos de *leituescrita/lescrever*, sob a vertente de uma alfabetização verdadeiramente humanizadora.

No texto “A andragogia como ferramenta na Educação de Jovens e Adultos”, de Márcia Cicci Romero, Maria Cristina Santos de Oliveira Alves e Sônia Maria dos Santos, tem-se um estudo sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida como uma ferramenta de trabalho para a educação de jovens e adultos.

Com uma escrita leve e em tom reflexivo, “Sobre Literatura e Direitos Humanos”, de Diane Valdez, caracterizado pela autora como “carta-ensaio”, trata-se de um texto que dialoga com os educadores, tecido a partir dos versos de Manoel de Barros sobre o direito de ler e de escrever como direito inquestionável e inegociável.

Em “Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o Projeto Alfalettrar”, de Janair Cândida Cassiano, Juliano Guerra Rocha e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, encontra-se uma conversa marcada pela emoção de uma professora que participou ativamente das ações formativas propostas por Magda Soares. A entrevista traz um diálogo sobre a contribuição da Professora Magda Soares na rede municipal em Lagoa Santa/MG, ao compartilhar o histórico das ações do projeto Alfalettrar.

Os textos que compõem a edição 50 da Revista Linha Mestra reúnem discussões de pesquisadores e professores da educação básica, resultantes de estudos e pesquisas ou de relatos de experiências da área em contextos de alfabetização. Compartilham práticas de leitura, de produção escrita em turmas de alfabetização (crianças, jovens e adultos), como também da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

Diante disso, o Dossiê Temático “Práticas de leitura e escrita na alfabetização”, traz uma reflexão tecida em rede dialógica balizada por ideias, percepções e concepções constituídas a partir de perspectivas teóricas, as quais orientam e mobilizam outras, tantas e possíveis, reflexões sobre o cotidiano das práticas educativas na alfabetização, considerando a pluralidade e a complexidade desse campo.

Aventurem-se nessa leitura dos textos!!

Paralfaletrar o Brasil, Alfalendo a Palavramundo: práticas de leitura e escrita na alfabetização

Juliano Guerra Rocha¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Encontrando as chaves

Em maio de 2023, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgaram uma pesquisa que demonstrou o nível de alfabetização de crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras. Os dados alertam que 56,4% dessas crianças não estão alfabetizadas (INEP/MEC, 2023). Isso alarma, ainda mais, quando voltamos nosso olhar para dentro das escolas, especialmente naquelas localizadas nos bairros das periferias, no meio rural e nas comunidades mais afastadas dos centros urbanos. Ali, mas não apenas ali, em tantos outros locais, há um número expressivo de Joões, de Marias, de crianças com nomes e sobrenomes que são apagadas nas estatísticas, mas estão presentes na sociedade, estão matriculadas nas escolas e não dominam a leitura e a escrita. As dificuldades dessa escola do presente em alfabetizar se avolumam com as dificuldades históricas da garantia de que todos/as, sem distinção, sejam alfabetizados/as.

Nesse momento, é imprescindível que nós, que nos ocupamos em pesquisar, estudar e vivenciar a alfabetização no Brasil, reflitamos: O que fazer? E como fazer?

Daí o nosso convite, nesse dossiê e para essa apresentação: Vamos juntos/as encontrar as chaves? E de quais chaves estamos falando?

Consideramos que alfabetizar não é um segredo, não é um enigma, tampouco algo que ainda precise ser desvendado. Ao longo dos anos, na história da alfabetização, diversas teorias, sob enfoques diferentes, procuraram explicar como as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética. Mesmo com dissonâncias entre os aportes teóricos, muito já se sabe. Claro que, ao afirmarmos tal ponto, não desconsideramos o muito que ainda precisamos pesquisar e compreender, sobretudo no contexto de uma “cultura escrita digital”³ e nos meandros do pós-

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora

² Universidade Federal de Lavras

³ Sobre essa terminologia e outras acerca da cultura digital, sugerimos a leitura da obra *Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital: Nepced na escola*, organizada pelas Professoras Mônica Daisy

pandemia da Covid-19 etc. Todavia, já temos acumulado vários saberes científicos e experiências bem-sucedidas de uma alfabetização com qualidade e de equidade. Partindo desse princípio, a chave estaria logo à nossa disposição para abriremos *todas as portas alfabetizadoras* e conseguirmos fechar *as portas dos analfabetismos*.

E por que ainda não conseguimos? Ou, realmente, não conseguimos?

Acreditamos que em vários locais do país já conseguimos, sim, encontrar as chaves e temos muito a aprender com eles/as. Contudo, em outros locais, infelizmente, não. Para tanto, buscamos, aqui, tratar de uma *chave alfabetizadora*, uma possibilidade para pensarmos e repensarmos o processo de alfabetização e letramento das crianças das camadas populares, nas escolas públicas. Essa chave se encontra no Projeto Alfalettrar desenvolvido na Rede Municipal de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Claro que, ao evidenciarmos esse Projeto, não desconsideramos que há muitas outras experiências inovadoras e de sucesso pelas redes públicas do país. Eleger uma experiência não significa menosprezar outras! É somar esforços para que, colaborativamente, possamos divulgar ações e avançar numa proposta democrática de escola e de alfabetização para todas as pessoas.

Neste dossiê, um dos 23 artigos que compõem a 50ª edição da *Revista Linha Mestra* reproduz o profícuo e prazeroso diálogo que nós, organizadores, mantivemos com a Professora Janair Cassiano, coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento do Projeto Alfalettrar. Essa conversa foi muito inspiradora e nos incitou de maneira profunda acerca da nossa responsabilidade pela alfabetização no Brasil. Dessa forma, trazemos algumas reflexões sobre o que intitulamos de “*Paralfalettrar o Brasil, alfalendo a palavramundo*”.

Os termos *Paralfalettrar* e *Alfalendo* nomeiam duas exposições que ocorrem em Lagoa Santa, no âmbito do Projeto Alfalettrar, criado por Magda Soares e as Professoras desse município; projeto esse divulgado em sua última publicação⁴ e nas diversas *lives*, palestras, entrevistas concedidas por essa grande Mestra, que nos deixou no dia 01 de janeiro de 2023.

O *Paralfalettrar* é uma exposição com a produção das Alfabetizadoras, são jogos e materiais expostos, dentre outros, utilizados para alfabetizar e letrar as crianças; já o *Alfalendo* é uma outra exposição, com vivências e materiais literários construídos pelos/as estudantes, a partir da mediação pedagógica das Professoras. Eis, pois, aí, a *chave* para essa reflexão e para pensarmos nas muitas *portas alfabetizadoras*, que devemos ainda abrir nesse Brasil agora!

Vieira Araújo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ludymilla Moreira Moraes (ARAÚJO; FRADE; MORAIS, 2022).

⁴ Magda Soares. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

A chave não está, já advertimos de antemão para não correremos o risco de uma leitura equivocada e apressada, nas exposições propriamente, mas no que elas nos estimulam a pensar. Vejamos!

Paralfaletrar o Brasil é necessário investirmos no desenvolvimento profissional das Alfabetizadoras, nas trocas de experiências entre elas, num tempo com/de oficinas em que todos/as nós, na Universidade e na Escola, possamos colocar a mão na massa, repensando teoricamente as práticas alfabetizadoras e pensando, na prática, as teorias de alfabetização. Nesse fluxo contínuo e ininterrupto entre teoria e prática para alfalettrar, as Professoras se apropriam de teorias de como a criança aprende a língua escrita e de propostas para a garantia de uma “alfabetização com método”⁵.

É necessário “alfabetizar com método”, como nos ensinou Soares⁶⁷, não para defendermos um método específico, muito menos no ecletismo de metodologias, mas de pensarmos caminhos, a partir do como as crianças aprendem, para ensinar a leitura e a produção de textos. A exposição *Paralfaletrar* nos ensina justamente isso, as Professoras tornam-se autoras de suas práticas, utilizando materiais autorais e diversificados para garantia dos direitos de aprendizagem às crianças. Conhecendo bem os caminhos que as crianças percorrem para se alfabetizarem, elas delineiam o seu itinerário pedagógico, trocam experiências e aprendem colaborativamente.

Acreditamos que, *paralfaletrar* o Brasil, são indispensáveis Professoras Alfabetizadoras e Gestores/as que conheçam seu ofício, compreendam teorias e práticas de alfabetização e letramento e sejam capazes de “orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética”⁸.

Já o segundo termo que intitula esta apresentação, *alfalendo a palavramundo*, remonta aos/às estudantes. Ao exporem suas produções em Lagoa Santa, as crianças leem e escrevem o mundo ou, melhor dizendo, os seus mundos e outros mundos. Vão sendo conduzidas pela literatura e pelos livros literários a outros universos, mediadas pelas Professoras. Conhecem a si mesmas e as outras pessoas, suas identidades, subjetividades são desveladas nas letras, palavras, nos muitos textos escritos por elas e por outros/as escritores/as.

⁵ Magda Soares. **Alfabetização**: a questão do método. São Paulo: Contexto, 2016.

⁶ Magda Soares. **Alfabetização**: a questão do método. São Paulo: Contexto, 2016.

⁷ Magda Soares. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

⁸ Magda Soares. **Alfabetização**: a questão do método. São Paulo: Contexto, 2016, p. 331.

Alfalendo é um gerúndio derivante do neologismo *alfaler*, formado pela junção do radical do verbo alfabetizar e/ou da ação decorrente dele, alfabetização, mais o verbo ler. Verbos no gerúndio indicam ações que são e estão sendo continuadas e, por isso mesmo, de certa forma, encontram-se em andamento. Esse verbo convida a uma percepção não estática dos processos de alfabetização e letramento, refletindo sobre as ações que precisam tornar-se, permanentemente, contínuas para alfalettrar as crianças.

O complemento do verbo *alfalendo* no título é o termo *palavramundo*, utilizado por Paulo Freire⁹. A junção de palavra e mundo reflete a questão da união da “leitura da palavra” e da “leitura de mundo”, proposta pelo autor. Uma não se sobrepõe a outra, mas devem se unir para constituir os processos de uma alfabetização conscientizadora e emancipatória. Na leitura da *palavramundo* se compreende a inteireza dos espaços e de suas possíveis leituras, dominamos pelas palavras e com elas os mundos que habitamos, sabedores/as do que somos, numa constante percepção crítica. Essas palavras, parafraseando Freire, estão *grávidas de mundos*.

Alfalendo a Palavramundo, crianças se apropriarão de seus direitos de ler e escrever a palavra e seus mundos, serão leitoras e escritoras de suas próprias palavras, mobilizando-se para ações de “outros mundos possíveis”, tal como Conceição Evaristo¹⁰ propõe, de modo a repensar o tempo presente e o *modus vivendi* desse mundo capitalista.

Abrindo as portas

Diante da possível *chave alfabetizadora* apresentada anteriormente, os 23 textos que compõem este dossiê acerca das práticas de leitura e escrita na alfabetização nos auxiliam e dialogam, também, para abriremos *portas alfabetizadoras*. Eles dimensionam aspectos diversos para compreendermos os debates atuais acerca das práticas pedagógicas de leitura e escrita no contexto escolar brasileiro. Sob enfoques e concepções teórico-metodológicas plurais, os artigos nos auxiliam a responder: O que fazer para promover o aprendizado inicial da leitura e da escrita no âmbito escolar? Como fazer?

⁹ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

¹⁰ Essa fala de Conceição Evaristo foi parte de sua conferência no 52º Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais, em *live* que ocorreu no dia 17 de setembro de 2020. Parte de sua fala está transcrita no link: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/para-projetar-mundos-possiveis-e-preciso-repensar-o-tempo-propoe-conceicao-evaristo>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Nessa direção, o leitor e a leitora encontrarão 6 (ou mais) possíveis portas alfabetizadoras. Ou seja, organizamos os **23 artigos** agrupando-os em **6 eixos**, devido às aproximações entre suas temáticas.

Problematizando, propriamente, **o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita**, os primeiros textos tratam de experiências pedagógicas e estratégias/procedimentos didáticos para alfabetização, abrangendo debates sobre a sua faceta linguística, sem perder de vista as facetas interativa e sociocultural, propostas em Soares¹¹. Nessa direção seguem os seguintes artigos:

- 1) “Atividade de cruzadinha no processo de alfabetização: possibilidades de aprendizagem”, de Regina Aparecida Correa e Sara Mourão Monteiro;
- 2) “Ensino da leitura: práticas de Professores em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental”, de Cynthia Danielli de Araújo Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa;
- 3) “Estratégias de compreensão e interpretação textual: um relato de experiência de leitura de textos de divulgação científica em uma turma do ciclo de alfabetização”, de Simone Regina Pinto Pereira e Daniela Freitas Brito Montuani;
- 4) “Leitura e escrita: tecendo diálogos sobre a formação de leitores”, de Mauriceia Silva de Paula Vieira e Flavia Cristina de Araujo Santos Assis.
- 5) “Produção escrita na alfabetização: uma proposta para além das palavras”, de Joselma Silva e Ilsa do Carmo Vieira Goulart.
- 6) “Consciência silábica em teste diagnóstico do PROAJA – Piauí”, de Raquel Márcia Fontes Martins, Gladys Agmar de Sá Rocha e Luciana Neves Franco Freire.
- 7) “Quem é Flicts? Mediação de leitura e temática da inclusão em textos de crianças do 3º ano do ensino fundamental”, de Lorena Bischoff Trescastro, Vania Maria Batista Sarmanho, Cilene Maria Valente da Silva, Lúcia Cristina Azevedo Quaresma e Simone de Jesus da Fonseca Loureiro.

Na sequência, o leitor e/ou a leitora irá se deparar com discussões em torno das **práticas de leitura e escrita na alfabetização em meio às questões da cultura escrita digital e das tecnologias digitais**. Os dois textos subsequentes analisam recursos didáticos e tecnológicos e suas potencialidades no desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas das crianças em processo de alfabetização, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais:

- 8) “Implementação de práticas leitoras através de mesa educacional digital em rede pública de ensino”, de Julianna Silva Glória e Ghisene Santos Alecrim.

¹¹ Magda Soares. **Alfabetização: a questão do método**. São Paulo: Contexto, 2016.

9) “Desafios e possibilidades no uso das TDIC nas práticas de alfabetização em tempos de pandemia”, de Dedilene Alves de Jesus Oliveira e Caroline Mariane Ferreira de Almeida.

O próximo bloco de textos busca examinar a **formação inicial e continuada das Professoras Alfabetizadoras e o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização**. As autoras e os autores, a seguir, dialogam sobre aspectos históricos e pedagógicos de propostas formativas em diversos locais do país, enfatizando, pela voz e com a voz de Professoras em formação ou já atuantes nas redes de ensino, as muitas possibilidades para alfalettrar. Nessa direção são seis textos:

10) “Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o Projeto Alfalettrar”, de Janair Cândida Cassiano, Juliano Guerra Rocha e Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

11) “Rotação por estações na alfabetização: desafiar a imaginação pedagógica na formação docente”, de Patrícia Camini.

12) “Saberes e fazeres docentes em torno do letramento e da alfabetização no curso de Pedagogia do IFG Goiânia Oeste”, de Suzana Lopes de Albuquerque e Dayanna Pereira dos Santos.

13) “Itinerários formativos: história de leitores entre veredas e horizontes”, de Keila Matida Melo.

14) “Um professorar alfabetizador e o cuidado de si”, de Ana Maria Xavier da Silva Neta, Monica Silva Aikawa, Mônica de Oliveira Costa e Caroline Barroncas de Oliveira.

15) “Práticas de Leitura Deleite e suas contribuições para a formação de alfabetizadores: experiências do PNAIC em foco”, de Rodrigo da Silva Guedes, Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza e Mellina Silva.

A **mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita na alfabetização** é a temática que orienta os três textos seguintes, que interrogam sobre a ação da Professora no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita:

16) “Intervenções na aprendizagem da escrita: uma experiência no Programa Residência Pedagógica”, de Paula Cristina de Almeida Rodrigues e Sabrina Ribeiro.

17) “As pesquisas de intervenção e o Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos”, de Juliane Gomes de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel.

18) “A alfabetização freireana e discursiva na prática de mediação escolar”, Mitsi Pinheiro de Lacerda e Lúcia Viana Silva.

Problematizando os **materiais didáticos no processo de alfabetização**, os próximos dois textos colocam foco sobre o livro didático e outros artefatos que contribuem ou não para

uma prática democrática e inclusiva de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil e as classes de Alfabetização:

19) “Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica: uma proposta a partir do ensino de português como língua de acolhimento”, de Carina Fior Postingher Balzan, Cristina Bohn Citolin, Júlia Sonaglio Pedrassani e Alissa Turcatti Correio.

20) “Livro didático na Educação Infantil: o que dizem as professoras que fazem uso do *Porta Aberta* (PNLD 2022)”, de Debora Djully Gomes da Paz, Maria da Conceição Lira da Silva e Eliana Borges Correia de Albuquerque.

Os quatro últimos textos abordam, de maneira sensível e articulada com perspectivas literárias e pedagógicas, a questão do livro, da leitura, da literatura, do ler e escrever como direitos inquestionáveis e inegociáveis no âmbito da sociedade e das escolas públicas. Convidam os leitores e as leitoras a se responsabilizarem com esses direitos humanos não como ações de benevolência ou caridade. Abordando **as sensibilidades das/nas práticas de leitura e escrita**, temos os artigos:

21) “Sobre Literatura e Direitos Humanos”, de Diane Valdez.

22) “Leiturescrita – escrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora”, de Ana Maria Esteves Bortolanza e Cíntia Resende Corrêa.

23) “A andragogia como ferramenta na Educação de Jovens e Adultos”, de Márcia Cicci Romero, Maria Cristina Santos de Oliveira Alves e Sônia Maria dos Santos.

Advertências finais

Por fim, prezado leitor e prezada leitora, ao darmos ênfase, no início deste texto, às Alfabetizadoras e estudantes, não desconsideramos que *paralfaletrar o Brasil, alfalendo a palavramundo*, faz-se necessário que tenhamos políticas públicas de alfabetização sérias. Governos sérios, nas diferentes instâncias, empenhados em garantir o direito, não apenas ao acesso à escola, mas a que as crianças, jovens e adultos/as tenham sucesso nessa trajetória. Estamos desejosos/as de novos tempos, de respeito e seriedade com a educação pública brasileira!

Não menos importante, nós, pesquisadores/as do campo da alfabetização, temos uma grande responsabilidade. É “tempo de nos aquilombar”, como Conceição Evaristo ensinou, de nos reunir, formar coletivos em prol de um mesmo ideal! Afinal, “ainda que reconhecendo

múltiplos SABERES e múltiplos FAZERES, não nos fecharmos excessivamente cada um, cada grupo, na sua certeza, mas juntarmos as nossas certezas para realizarmos o nosso QUERER para a alfabetização”¹².

E, nesse 2023, que vai se erguendo e nos vindouros anos, ensinamos que novos tempos se avultem e que possamos, sim, respirar aliviados/as e cirandar:

“Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver!”
(Coração Civil – Milton Nascimento).

¹² Magda Soares. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 35.

Procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização

Teaching-learning procedures in literacy

Procedimientos de enseñanza-aprendizaje em alfabetización

Regina Aparecida Correa¹

Sara Mourão Monteiro²

Resumo: Este artigo tem como temática os procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização. Trata-se de um estudo sobre uma atividade realizada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O objetivo do estudo foi analisar os procedimentos de ensino-aprendizagem e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora. A questão orientadora do estudo foi a seguinte: quais procedimentos de ensino-aprendizagem foram mobilizados por uma docente no desenvolvimento de uma atividade de cruzadinha em uma turma de 1º ano? Como conclusão, foram identificados cinco procedimentos de ensino-aprendizagem que promoveram o conhecimento das letras, das correspondências fonema-grafema e da estrutura interna das sílabas.

Palavras-chave: Alfabetização; procedimentos de ensino; escrita de palavra.

Abstract: This article centers on the teaching-learning procedures in literacy. It is a study about an activity carried out in a first-grade class in a public elementary school. The objective of the study was to analyze the teaching-learning procedures and the learning possibilities created by a literacy teacher. The study was guided by the following question: which teaching-learning procedures were mobilized by a teacher in the development of a crossword activity in a first-grade class? In conclusion, five teaching-learning procedures that promoted the knowledge of letters, phoneme-grapheme correspondences, and internal structure of syllables were identified.

Keywords: Literacy; teaching procedures; word writing.

Resumen: Este artículo tiene como temática los procedimientos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Se trata de un estudio sobre una actividad realizada en una clase de 1º de primaria de un colegio público. El objetivo del estudio fue analizar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades de aprendizaje creadas por una docente alfabetizadora. La pregunta orientadora del estudio fue la siguiente: ¿cuáles procedimientos de enseñanza-aprendizaje fueron movilizados por una docente en el desarrollo de una actividad de crucigramas en una clase de 1º año? Como conclusión, se identificaron cinco procedimientos de enseñanza-aprendizaje que promovieron el conocimiento de las letras, las correspondencias fonema-grafema y la estructura interna de las sílabas.

Palabras clave: Alfabetización; procedimientos de enseñanza; escritura de palabras.

Introdução

Este artigo tem como objetivo identificar e caracterizar os procedimentos de ensino e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora, a partir de uma atividade de cruzadinha. Os dados apresentados neste texto foram coletados por meio de

¹ Universidade Federal de Minas Gerais

² Universidade Federal de Minas Gerais

observação participante, em uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública/municipal, no âmbito de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento³.

A relevância da discussão em torno dos procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização se deve ao fato de que ainda há uma demanda de aprofundamento da compreensão das práticas pedagógicas de alfabetização, tendo em vista novas proposições teóricas e diretrizes curriculares implementadas nos últimos anos em nosso país.

No Brasil, até por volta de 1980, a discussão em torno da alfabetização consistia na definição de métodos para alfabetizar. Tanto os métodos sintéticos (da parte para o todo) quanto os analíticos (do todo para as partes), que disputaram a primazia no ensino da língua escrita, partiam do princípio de que a escrita é um código de transcrição da língua oral. Ou seja, um conjunto de letras que substitui um conjunto de fonemas já existentes na mente do aprendiz. Além disso, tais métodos compartilham da mesma teoria da aprendizagem: a visão associacionista e empirista de aprendizagem (MORAIS, 2012).

A partir desse período, contribuições advindas de diversos campos de estudo ajudaram a compreender o objeto de conhecimento envolvido na aprendizagem da leitura e escrita e como o sujeito se apropria de tal objeto. Entretanto, tais contribuições foram, por vezes, interpretadas equivocadamente, o que contribuiu para a perda da especificidade da alfabetização e para a ausência de metodologias para o ensino do sistema de escrita. Para Soares (2004), a falsa inferência de que a concepção psicogenética seria incompatível com a adoção de metodologias de ensino e a crença de que as crianças aprenderiam sozinhas pelo contato com tais materiais, não sendo necessário um ensino explícito, teria obscurecido a faceta linguística da alfabetização.

Nas últimas décadas, no entanto, pesquisadores têm destacado a complexidade da aprendizagem da leitura e escrita, que envolve práticas docentes planejadas sistematicamente para orientar os processos da criança, tanto no que diz respeito às ações pedagógicas que ajudam o seu desenvolvimento na fase em que se compreende o sistema de escrita, quanto às ações de ensino formal das correspondências fonema-grafema.

Na acepção de Soares (2016):

³ A pesquisa de doutorado está sendo realizada com duas docentes que lecionam presencialmente para turmas de 1º ano pela primeira vez, em uma escola de um município localizado no Sul de Minas Gerais. O objetivo do estudo é analisar a construção de práticas docentes por professoras que lecionam para turmas de 1º ano do ensino fundamental pela primeira vez. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de tipo etnográfico, e utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas e análise de documentos. A investigação acadêmica foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 52767321.0.0000.5149.

Em uma síntese de conclusão, o argumento central é que, se **método é caminho** [...] em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização** (SOARES, 2016, p. 352).

Contudo, planejar e encaminhar procedimentos de ensino com o foco nos processos de aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico, especialmente em seus aspectos fonológicos e morfológicos, ainda é um desafio para muitos(as) professores(as).

Este estudo pretende contribuir para que docentes que lecionam em turmas de alfabetização possam refletir sobre a proposição de diferentes procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização. A questão orientadora do estudo foi a seguinte: quais procedimentos de ensino-aprendizagem foram mobilizados por uma docente no desenvolvimento de uma atividade de alfabetização em uma turma de 1º ano? Analisou-se a realização da atividade a partir das obras de Soares (2004; 2016; 2017; 2020) e dos estudos de Monteiro (2001; 2005).

O texto está organizado em tópicos: nos três primeiros, contextualizamos o objeto de estudo, recorrendo sobre os procedimentos de ensino-aprendizagem da língua escrita; os efeitos das relações fonema-grafema e da estrutura silábica na aprendizagem da língua; e a atividade cruzadinha na alfabetização. Nos demais tópicos, apresentamos os resultados e as discussões; por fim, as considerações finais.

Os efeitos das relações fonema-grafema e da estrutura silábica na aprendizagem da língua escrita

As ortografias alfabéticas podem ser classificadas segundo o nível de profundidade ortográfica pelo qual são estruturadas as relações fonema-grafema. A menor ou maior complexidade dessas relações caracterizam a consistência ou a inconsistência da língua: as ortografias em que as correspondências letra-som são consistentes e coerentes são denominadas transparentes, e aquelas em que as relações são inconsistentes, variáveis e irregulares são denominadas opacas. Como exemplo de ortografia transparente, citamos o finlandês, no qual

cada fonema corresponde a um grafema - biunivocidade. Como exemplo de ortografia opaca, citamos o inglês, em que um fonema pode ser representado por diferentes grafemas, um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, além das combinações de grafemas que podem representar fonemas (SOARES, 2016).

Considerando os níveis de profundidade ortográfica, destacamos que o português brasileiro é classificado como relativamente transparente, com as relações fonema-grafema classificadas em: regulares, regulares contextuais e irregulares. As relações regulares são aquelas em que um fonema corresponde a apenas um grafema, independentemente da posição na palavra. As relações regulares contextuais são aquelas em que, embora um fonema possa ser representado por mais de um grafema, essa representação é previsível, em decorrência do contexto. Já as relações irregulares, que também são denominadas de arbitrárias, são aquelas em que um fonema pode ser grafado por diferentes grafemas sem, no entanto, haver uma regra que especifique a relação correta de acordo com a norma ortográfica.

Em geral, ao se apropriar do sistema alfabético, a criança se apropria com muita facilidade das relações biunívocas. Quanto à aprendizagem das relações regulares contextuais, é necessário o ensino de regras ortográficas, a fim de que a criança identifique qual grafema deverá ser utilizado em cada contexto. Nos casos irregulares, como não há regras específicas, embora se possa por meio, por exemplo, da consciência morfossintática facilitar o domínio de correspondências fonema-grafema, a aprendizagem se dará pela memorização pela rota lexical.

Vale destacar na aprendizagem da ortografia:

A tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras. Mesmo dentro do que chamamos de casos 'regulares' há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento etc. (MORAIS, 1999, p. 15).

Outro importante aspecto da organização dos sistemas ortográficos na alfabetização, tanto no desenvolvimento da leitura quanto da escrita, se refere à complexidade das estruturas silábicas da língua. De acordo com Soares (2016), nas línguas românicas como o espanhol, o francês, o italiano e o português, há uma estrutura silábica mais simples, em que a maioria das sílabas é composta por consoante e vogal (CV). Diferentemente, em línguas germânicas, como o dinamarquês e o inglês, há uma estrutura silábica mais complexa, com predominância de sílabas compostas por consoante, vogal e consoante (CVC), e vários encontros consonantais.

Estudos na área da psicolinguística têm demonstrado que o domínio do padrão silábico CV ocorre mais rapidamente por estar diretamente relacionado ao avanço da consciência grafofonêmica. A complexidade silábica pode trazer dificuldades para a aprendizagem porque, em outros padrões silábicos, como, por exemplo, CVV, CCV e CVC, as correspondências letra-som não são percebidas com facilidade pelo aprendiz⁴. Dessa forma, assim como as relações grafema-fonema, os padrões silábicos precisam ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem nas ações de sala de aula, por meio de procedimentos de ensino e aprendizagem adequados às demandas dos aprendizes e às especificidades da ortografia.

Procedimentos de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização

Para a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, Soares (2016) afirma que dois paradigmas teóricos são fundamentais: o paradigma construtivista, que esclarece o processo pelo qual a criança passa na compreensão do princípio alfabético, em ortografias transparentes ou próximas da transparência; e o paradigma fonológico, que esclarece processos implicados na aprendizagem das correspondências fonema-grafema em suas especificidades ortográficas. Enquanto invenção cultural, a língua escrita não é aprendida naturalmente e necessita de ensino explícito.

Os dois paradigmas teóricos são importantes para o aprofundamento e a compreensão das práticas pedagógicas, uma vez que podem fornecer elementos para a definição do tipo de abordagem metodológica que se deve priorizar em cada fase da aprendizagem dos alunos, ou seja, se o ensino se pautará por uma abordagem mais ou menos direta do objeto de conhecimento. Por outro lado, a natureza da abordagem do ensino determinará as ações em que os sujeitos se empenham no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, as quais compreendemos como procedimentos de ensino. Nessa perspectiva, o(a) docente possui um papel muito importante, a fim de organizar situações em que a criança possa refletir e se apropriar do sistema alfabético-ortográfico.

De acordo com Monteiro (2005), as atividades que orientam e concretizam o ensino-aprendizagem formal são pautadas em procedimentos, com base na reflexão sobre estratégias usadas na aprendizagem ou sobre o próprio conhecimento. Na alfabetização escolar, o objetivo

⁴ Para uma visão mais completa das dificuldades implicadas na escrita de palavras com diferentes padrões silábicos, ver Soares (2016).

dos procedimentos de ensino recai sobre as habilidades metalinguísticas, que se pautam na reflexão consciente acerca de distintos aspectos da língua escrita em relação à linguagem oral.

Embora as crianças cheguem à escola com diversas hipóteses e/ou informações acerca da aprendizagem da leitura e escrita, é necessário que elas recuperem e trabalhem suas hipóteses de maneira reflexiva e sistemática para aprender a ler e escrever. Tais situações caracterizam o ensino e a aprendizagem escolar, em decorrência de apresentarem regras específicas a fim de possibilitar a reflexão metacognitiva pela criança (MONTEIRO, 2005).

Dentre os procedimentos de ensino comuns na área da alfabetização, temos: comparação, identificação, decomposição e composição de palavras e frases, e memorização. A comparação possibilita analisar as semelhanças e as diferenças entre distintos objetos de análise, como sílabas, palavras ou frases, construindo ou reconstruindo hipóteses ao perceber as regularidades e as irregularidades na configuração gráfica das palavras (MONTEIRO, 2001).

A identificação permite a concentração em um aspecto específico. Esse procedimento de ensino ajuda na assimilação de informações que levarão à construção de novas hipóteses. A composição e a decomposição de palavras são ações que promovem a percepção dos segmentos sonoros da palavra oral e seus correspondentes na escrita, auxiliando o aprendiz na análise quantitativa e qualitativa das palavras. A análise quantitativa diz respeito à percepção da quantidade de segmentos silábicos que constituem a palavra, e a análise qualitativa tem como foco a identificação das partes sonoras semelhantes e distintas das palavras orais e seus registros escritos.

A escrita sem modelo, também identificada no contexto escolar como escrita espontânea ou inventada, é caracterizada pelo esforço do aprendiz em criar formas de produzir registros escritos para palavras pronunciadas. Nessa produção, ele usa o conhecimento das letras e a capacidade que desenvolveu de refletir sobre os sons da palavra. Os estudos sobre a produção escrita na fase de alfabetização postulam que nela estão implícitas as reflexões metalinguísticas necessárias para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

A memorização, nesta fase do desenvolvimento, é um procedimento que promove a aprendizagem de aspectos convencionais da escrita, como o nome das letras e a ordem alfabética, que auxiliam a compreensão do princípio alfabético. Além disso, cumpre um papel mais amplo na construção de um banco lexical - palavras familiares que são memorizadas pelo leitor, e que permitem a fluência na leitura.

Na próxima seção, analisaremos os procedimentos de ensino implicados em uma atividade de cruzadinha.

Cruzadinha na alfabetização

Antes de apresentarmos a atividade de cruzadinha realizada em uma turma de alfabetização, cumpre informar que palavras cruzadas ou cruzadinhas não são atividades tipicamente escolares. Entretanto, esse gênero foi apropriado pela escola e oferece várias possibilidades de aprendizagem. Quanto à sua organização, Moraes (2012) afirma que podem possuir figuras para substituir as palavras que serão escritas em posição vertical ou horizontal. Para dificultar, pode-se utilizar as palavras cruzadas sem figuras, apenas com enunciados.

Para Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), palavras cruzadas são jogos que podem ser encontrados em lojas de brinquedos e papelarias e, em geral, não custam caro. Segundo os autores, por meio delas, é possível trabalhar aspectos como a ortografia, a pontuação, o senso de estratégia e a atenção. Os autores ainda ressaltam que há vários programas na internet que possibilitam a construção de cruzadinhas de forma fácil e rápida.

A cruzadinha possui um papel importante para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, pois, ao realizar a atividade, o aprendiz precisa assumir a ação de produzir um registro para a palavra (procedimento da escrita sem modelo), tendo como imposição o número de letras a serem usadas (das casas da cruzadinha). Assim, o desafio para ele é a representação dos fonemas (segmentos menores que as sílabas). Moraes (2012) também destaca a importância das cruzadinhas para a aprendizagem do sistema de escrita. Para ele, as cruzadinhas podem ser utilizadas para trabalhar uma determinada correspondência grafema-fonema.

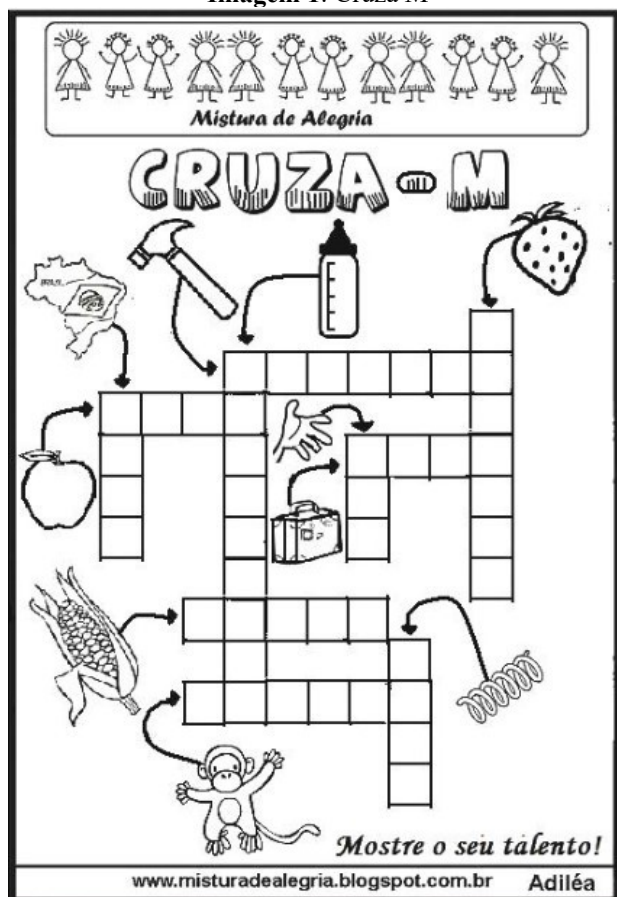
Análise da atividade desenvolvida em uma turma de 1º ano

A situação que será descrita foi realizada no dia 7 de julho de 2022, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental que possui 18 alunos. Essa turma faz parte de uma instituição de ensino pública/municipal. De acordo com as docentes participantes da pesquisa de doutorado em andamento, o município optou pelo uso do método fônico na alfabetização. Assim, há um cronograma organizado pela Secretaria de Educação com os conteúdos que deverão ser trabalhados e as datas específicas. Na semana em que a cruzadinha foi realizada, havia sido introduzido o grupo silábico da letra M.

Antes de iniciar a atividade, a professora lembrou com a turma o conceito de “cruzadinha”, atividade introduzida anteriormente pelo livro didático adotado: nela, as palavras

se cruzam para formar um jogo linguístico. Além disso, explicou que fariam a atividade coletivamente. Em seguida, entregou a folha com a atividade retirada do Blog Mistura de Alegria⁵.

Imagem 1: Cruza M



Fonte: Blog Mistura de Alegria.

Observa-se que, na cruzadinha, há imagens indicando as palavras a serem escritas em cada uma das linhas, na vertical ou na horizontal. Como dissemos, citando Moraes (2012), cruzadinhas que possuem figuras são mais simples, pois contribuem para que a criança relembra a palavra que está sendo escrita, especialmente quando sua atenção estará voltada para o registro dos segmentos da palavra que está sendo analisada.

O foco dessa cruzadinha é a exploração da relação fonema-grafema no início das palavras de uma relação fonema-grafema do tipo regular, especificamente a letra M: **martelo**, **mamadeira**, **morango**, **mola**, **macaco**, **milho**, **mala**, **mapa**, **maça** e **mão**. Lembramos que a atividade foi feita na semana em que, obedecendo ao cronograma de apresentação das

⁵ O Blog Mistura de Alegria pode ser acessado em: <https://misturadealegria.blogspot.com/>

correspondências estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, a letra M foi introduzida na turma.

Cinco palavras da cruzadinha são compostas apenas por sílabas canônicas (consoante + vogal = CV): mola, macaco, mala, milho e mapa. As sílabas canônicas possuem uma estrutura simples, comum em línguas transparentes. No caso do português brasileiro, que é relativamente transparente, as sílabas compostas por CV são comuns. No entanto, fonemas representados por dígrafos, como no caso da palavra MILHO, embora componham os segmentos de uma estrutura silábica simples, representam dificuldades para a compreensão das crianças.

Além disso, no “CRUZA-M” aparecem palavras compostas por outros padrões silábicos (martelo, mamadeira) e, ainda, palavras que trazem diferentes registros de nasalização de vogais (morango, maçã e mão). Sabemos que tais características impõem desafios na fase inicial da alfabetização para os aprendizes.

Ao que tudo indica, a docente, ao selecionar tal atividade, flexibiliza o controle das características das palavras a serem exploradas junto aos aprendizes. Dessa forma, as palavras do “CRUZA-M” têm características que ultrapassam o trabalho com o fonema inicial e demandam uma atuação pedagógica para além do trabalho com as correspondências determinadas pelo planejamento inicial.

A abordagem das sílabas canônicas

Ao longo da realização da atividade, a docente escreveu palavra por palavra na lousa coletivamente com os discentes. A cada palavra que escrevia, passava pelas carteiras observando se as crianças estavam copiando no espaço (casas) correto.

Na escrita das palavras compostas apenas por sílabas canônicas, a docente promoveu, de forma mais efetiva, a participação das crianças, perguntando como se escrevia sílaba por sílaba e sem intervenção direta, pois, para ela, as crianças já possuíam conhecimento das correspondências e eram capazes de formar mais facilmente tais palavras.

Na escrita da palavra MILHO, a professora perguntou como poderia escrever a primeira sílaba (MI). As crianças disseram: - M-I. Em seguida, ela perguntou como poderia escrever a segunda sílaba (LHO). Um aluno, conhecendo o registro do dígrafo, soletrou a sílaba: L-H-O. Mesmo reconhecendo o conhecimento dessa criança, a professora explicou para o restante da turma que se tratava de uma sílaba complexa que seria ensinada mais adiante e que, por isso, a

sílabas nem estava registrada no silabário⁶ da turma. Podemos supor que a informação da professora tenha relação com o fato de que, na estrutura formal da ação pedagógica, o trabalho com o dígrafo “LH” ocorre depois da exploração das demais correspondências biunívocas.

Vale ressaltar que, ao longo da escrita das palavras compostas apenas por sílabas CV, observamos que as crianças não tiveram dificuldade para participar da atividade, comprovando terem domínio das correspondências exploradas.

A escrita das palavras MAMADEIRA e MARTELO

Com relação à escrita das palavras que possuem uma sílaba composta de outra estrutura interna, além de perguntar às crianças como se escreve cada uma das sílabas, a professora fornecia explicações para esclarecer o que poderia gerar dificuldade para as crianças.

Na terceira sílaba da palavra MAMADEIRA, há um ditongo - EI. De acordo com Soares (2016), as estruturas silábicas formadas por duas vogais (VV - ditongo) ou por consoante e mais duas vogais (CVV - consoante mais ditongo) merecem atenção. A autora explica que, em três dos onze ditongos decrescentes do português brasileiro (ai, ei, ou), em início de palavras com a estrutura silábica VV e em posição medial de palavras com a estrutura CVV, há, na fala, o apagamento da semivogal. Assim, há erros ortográficos na grafia dessas sílabas em razão da influência da fala na escrita por ocasião da aprendizagem inicial da língua escrita.

Na escrita da palavra MILHO, o registro da letra I na primeira sílaba já havia sido feito, cruzando o registro com a escrita da palavra MAMADEIRA. Nesse momento, ao explicar que não seria necessário escrever a letra “I”, a professora lembrou à turma que, se tivessem escrito “MAMADERA”, como haviam sugerido, a cruzadinha não seria possível.

A escrita da palavra MARTELO foi mais uma oportunidade para as crianças perceberem outra estrutura silábica. Depois que elas identificaram a palavra a ser escrita, a professora iniciou o trabalho dando ênfase ao registro do fonema inicial. Algumas crianças responderam que seria necessário escrever as letras M e A. Identificar a sequência de letras CV é uma atitude bastante comum no processo de alfabetização, pois a representação dos fonemas, principalmente dos sons consonantais, é uma construção que se desenvolve na identificação do contraste dos sons percebidos na análise fonológica.

⁶ Na sala de aula da docente, assim como nas demais turmas de alfabetização da escola, há um silabário que fica exposto na parede central, ao lado da lousa. No silabário, são representadas as sílabas compostas por estrutura CV, como no caso das sílabas formadas a partir da letra T: TA-TE-TI-TO-TU-TÃO.

Acompanhando o pensamento das crianças, a docente explicou sobre a necessidade de acrescentar mais uma letra para se registrar completamente a primeira sílaba da palavra MARTELO. Nesse momento, uma criança se manifestou, dizendo que seria preciso escrever a letra “R”. Em geral, as interações estabelecidas na discussão coletiva sobre como se escreve uma palavra criam oportunidades de aprendizagem para toda turma. No entanto, não podemos afirmar que todas as crianças compreendem da mesma maneira e ao mesmo tempo as informações acessíveis ao longo de uma interação coletiva, sendo importante também momentos de interações em pequenos grupos e individuais.

O registro da nasalização nas palavras da cruzadinha

Para escrever a palavra MORANGO, como das outras vezes, a professora pediu ajuda das crianças. No registro da sílaba “RAN”, uma criança respondeu que poderia ser escrita da seguinte forma: - R-ÃO. A docente ouviu as hipóteses de outros aprendizes sobre o registro da nasalização. Podemos dizer que, nesse momento, as crianças evidenciaram a percepção da nasalização da sílaba na oralidade. Em determinada fase da alfabetização, é comum as crianças perceberem a nasalização na estrutura sonora da palavra, mas não saberem como fazer o registro do que analisam na pronúncia da palavra. Em seguida, ela demonstra como fazer o registro da nasalização da sílaba: escreve as letras “R” - “A” e explica a necessidade de escrever a letra “N” logo após para tornar a vogal “A” com som de “AN”. Assim, segundo sua explicação para a turma: “em vez de escrever MORAGO, a palavra escrita é MORANGO”.

Ao trabalhar com a palavra MAÇÃ, outra forma de registro da nasalização, quando a docente pergunta sobre a escrita da palavra, algumas crianças responderam: - MA. Ela escreveu a sílaba “MA” na lousa. Em seguida, escreveu o “ÇA” e fez o til sobre a letra “A”, explicando que o som do último “A” da palavra MAÇÃ é igual ao som do “A” na palavra MORANGO. Explicou, ainda, que o que deixou o “A” com som de “AN” foi o til em MAÇÃ e a letra “N” em MORANGO. Neste momento, também mostrou que o que deixa a letra “A” com som de “AN” em “ÃO” é o til, tal como em MAÇÃ. Ao que tudo indica, ao longo da atividade, a professora, percebendo que as crianças já eram capazes de identificar a nasalização na estrutura sonora das palavras, passa a fornecer modelos e informações de como fazer o registro dela na escrita, principalmente valendo-se do procedimento de comparação.

Destacamos que a nasalidade é representada por dígrafos, com a letra M ou N após a vogal, com exceção das situações em que a nasalização é marcada pelo sinal til (~). Nos casos em que a nasalização é representada pelas letras M ou N, elas não representam um fonema, mas

apenas nasalizam a vogal (SOARES, 2020). Uma das dificuldades encontradas pelas crianças para representarem a nasalização na fase de aprendizagem inicial da língua escrita é que, ao compreenderem o SEA, o fazem principalmente pela estrutura silábica CV, que passa a ser um padrão de referência para elas. Assim, acabam encontrando dificuldade para escrever ou ler palavras que fogem a esse modelo, não grafando a letra M ou N após a vogal nasal nos casos em que é necessário para representar a vogal nasal (SOARES, 2016).

Para encerrar a atividade, a docente orientou que as crianças que tivessem terminado poderiam colorir as figuras. Aquelas que não quisessem colorir, poderiam recortar a margem da folha e colá-la no caderno de português.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo identificar e caracterizar os procedimentos de ensino-aprendizagem e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora a partir de uma atividade de cruzadinha. A questão orientadora do estudo foi identificar os procedimentos de ensino e aprendizagem mobilizados por uma docente no desenvolvimento de uma atividade de cruzadinha em uma turma de 1º ano. A análise dos dados, baseada nas obras de Soares (2016; 2020) e nos estudos de Monteiro (2001; 2005), evidenciou os seguintes procedimentos de ensino e aprendizagem: identificação do fonema inicial de palavras iniciadas pela letra M; identificação de letras pertencentes a duas palavras no cruzamento de seus registros no jogo da cruzadinha; escrita espontânea coletiva de palavras; identificação de sequência de letras na composição de unidades silábicas; identificação e comparação de casos de nasalização e seus diferentes registros.

Gostaríamos, em primeiro lugar, de destacar a relação entre os procedimentos observados na realização da atividade e os aspectos do objeto de conhecimento trabalhados pela professora. Isso significa dizer que não é possível pensar em uma separação entre a ação de ensino-aprendizagem e seu conteúdo, seja na alfabetização ou em outra área de conhecimento. Particularmente na alfabetização, quando o foco está apenas na dimensão do sistema de escrita, como é o caso analisado neste estudo, as propriedades mais objetivas para o trabalho pedagógico são o conhecimento das letras, das correspondências fonema-grafema e da estrutura interna das sílabas. Por fim, os procedimentos evidenciados e analisados parecem promover a aprendizagem dessas propriedades, apoiando-se na reflexão metalinguística por parte das crianças.

Em segundo lugar, os procedimentos de ensino-aprendizagem e as atividades pedagógicas operacionalizam o plano de ensino dos professores no contexto escolar. Essa operacionalização não ocorre de forma autônoma, sem articulação com o planejamento pedagógico mais amplo das metas e dos objetivos de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento (MONTEIRO, 2013). Assim, identificamos o que levou a docente a selecionar inicialmente a cruzadinha em uma página da internet. O foco da atividade era a letra inicial das palavras (M), o que atendia o planejamento curricular e o cronograma da Secretaria de Educação. Por outro lado, evidenciou-se a postura de flexibilização do controle das palavras a serem exploradas em sala de aula. Tal atitude abre possibilidades de aprendizagem acerca do sistema alfabético-ortográfico por meio das atividades realizadas coletivamente. A atuação pedagógica da docente foi orientada por conhecimentos da área da linguística, o que remete à reflexão sobre os cursos de formação de professores(as) alfabetizadores(as) que, muitas vezes, abordam poucas disciplinas com conteúdos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Desse modo, este artigo pode impulsionar outras pesquisas que tenham como objeto a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Por fim, os dados analisados neste texto, que tiveram como fonte as interações observadas em sala de aula de uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública/municipal, permitiram-nos observar a regularidade dos procedimentos adotados pela professora e pelos aprendizes. No entanto, sabemos que a compreensão das práticas pedagógicas demanda uma visão ampliada do contexto em que são produzidas. Para isso, é importante para o processo investigativo em torno das práticas de alfabetização buscar elementos sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional dos(as) docentes, suas histórias de vida e as políticas públicas que impactaram suas ações em sala de aula.

Referências

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Exercícios para compreender o sistema de escrita**: o caso do livro “Letra Viva”. 2001. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MONTEIRO, Sara Mourão. Procedimentos de ensino e processo de alfabetização: seleção e realização de atividades em sala de aula. In: GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. (org.). **A aprendizagem e o**

ensino da linguagem escrita: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, p. 47-81.

MONTEIRO, Sara Mourão. Sequências e atividades pedagógicas para alfabetização. *In: Salto para o Futuro*, v. 23, p. 08-18, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In: MORAIS, A. G. de (org.). O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-19.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo, Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. *In: PINSKY, J. (org.). O Brasil no contexto: 1987-2017*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 29-37.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, Contexto, 2020.

Sobre as autoras

Regina Aparecida Correa: Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Federal do Sul de Minas, em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário do Sul de Minas, e em Gestão: Supervisão e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg). Licenciada em Pedagogia pelo Unifeg. Possui experiência na área de Educação como professora do Curso Normal em nível médio/Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou por dois anos como orientadora de estudos do curso de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Areado - MG. Trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

E-mail: reginacorreasol@hotmail.com

Sara Mourão Monteiro: Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Minas Gerais), tem mestrado e doutorado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). Possui Pós-doutorado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada/ISPA (POR). Atua como pesquisadora e membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE e como professora do Programa Mestrado Profissional Educação e Docência/PROMESTRE/FaE/UFMG, com pesquisas acerca da alfabetização e letramento, formação de professores.

E-mail: mourao.sara@gmail.com

Ensino da leitura: práticas de professores em turmas do 3º ano do ensino fundamental

Teaching reading: practices of teachers in classes of the 3rd year of elementary school

La enseñanza de la lectura: prácticas de docentes en clases del 3º año de enseñanza básica

Cynthia Danielli de Araújo Silva¹

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa²

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar as estratégias de ensino da leitura adotadas por docentes do 3º ano em sala de aula. Os dados foram analisados à luz da perspectiva qualitativa (BARDIN, 2011). O aporte teórico fundou-se em Solé (1998); Miguel, Pérez e Pardo (2012), dentre outros. Os resultados indicaram que as práticas dos professores pautavam-se numa perspectiva de ensino aproximada das orientações de autores de base sociointeracionista, visto que adotaram estratégias didáticas que buscavam integrar os leitores aos textos, construindo, assim, sentido.

Palavras-chave: Leitura; ensino de leitura; compreensão leitora.

Abstract: This article aim to verify the conceptions of reading, presented by professors who teach in classes of the 3rd year of Elementary School and to identify the strategies for teaching reading and reading comprehension adopted in their classes. Data were analyzed from a qualitative perspective (BARDIN, 2011). The theoretical contribution was based on Solé (1998); Miguel, Pérez e Pardo (2012), among others. The results indicated that the teachers conceived the teaching of reading in a teaching perspective close to the orientations of socio-interactionist authors. This conception was observed in their practices, as they adopted didactic strategies that sought to integrate readers into the texts, building meanings.

Keywords: Reading; reading teaching; reading comprehension.

Resumen: Este artículo, tenemos como objetivo verificar las concepciones sobre la lectura y su enseñanza, presentadas por profesores que enseñan en clases del 3º año de la Enseñanza Fundamental e identificar las estrategias para la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora adoptadas en sus clases. Los datos fueron analizados desde una perspectiva cualitativa (BARDIN, 2011). El aporte teórico se basó en Solé (1998); Miguel, Pérez e Pardo (2012), entre otros. Los resultados indicaron que los docentes concibieron la enseñanza de la lectura en una perspectiva didáctica cercana a las orientaciones de autores sociointeracionistas. Esta concepción se observó en sus prácticas, ya que adoptaron estrategias didáticas que buscaban integrar a los lectores a los textos, construyendo significados.

Palabras clave: Lectura; enseñanza de la lectura; comprensión lectora.

Introdução

Entendemos que a escola tem a missão de formar leitores autônomos. Assim, defendemos neste artigo uma concepção de leitura como prática social, interativa, repleta de produção de sentidos e realizada com base nos elementos linguísticos presentes no texto e em sua forma de organização (KLEIMAN, 2004; KOCH, 2009). Esse modo de entender a leitura

¹ Universidade Federal de Pernambuco

² Universidade Federal de Pernambuco

coincide com a concepção interacionista de língua, que a prevê como um processo de interação autor-texto-leitor em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto de práticas discursivas no espaço e tempo em que vivem.

Logo, o leitor é um sujeito que pode atuar socialmente, construindo experiências e história, estabelecendo conexões entre as informações do texto, seus conhecimentos de mundo e os contextos linguísticos inerentes ao tempo em que vive. E a leitura, por sua vez, pode ser entendida como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, não apenas um mero ato de decodificação. Por essa razão, Silva (1997), direcionado pela perspectiva bakhtiniana, considera o modelo sociointeracionista fundamental para o ensino não como um abandono aos saberes historicamente produzidos, mas como outra possibilidade para ensinar. Nessa proposta, o trabalho com a leitura busca orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu real funcionamento.

Assim, tomando por base essa concepção de leitura e de leitor, objetivamos identificar as estratégias de ensino de leitura adotadas por docentes do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da Região Metropolitana do Recife por meio de uma coleta de dados realizada no ano de 2019. Para fundamentar nossa discussão, adotamos autores como Solé (1998), Bräkling (2004), Kleiman (2004), Marcuschi (2001; 2008), dentre outros.

Ensino da leitura: o que dizem os autores

Inicialmente, para discutirmos o ensino da leitura, faz-se necessário resgatar a concepção de língua/linguagem adotada neste estudo: a concepção sociointeracionista de língua, que, no Brasil, é defendida por Marcuschi (2001, 2008), Kleiman (2004) e outros pesquisadores. Nessa perspectiva, a língua é concebida como enunciação e discurso. Os sujeitos, ao lerem, interagem uns com os outros num contexto sociocultural e, por essa razão, esse ato não é uma resposta passiva aos sinais gráficos, mas uma ação construtiva, na qual o leitor agrega suas experiências às ideias presentes no texto e, dessa interação, constrói o seu sentido.

Considerando a importância do professor como mediador na formação de leitores autônomos e críticos, há a necessidade de que esse profissional conheça a natureza do processo de leitura, a forma como o sentido do texto é construído, bem como algumas modalidades e estratégias de leitura que podem - e devem - ser ensinadas durante as aulas (SOLÉ, 1998; GIROTTI; SOUZA 2010).

Segundo Silva (2021), o emprego de modalidades de leitura variadas nas aulas, juntamente com as outras mediações pedagógicas, podem levar os alunos em processo de alfabetização a avançarem na leitura, tornando-se autônomos. Bräkling (2004), aponta sete modalidades básicas de leitura, são elas:

A modalidade de leitura colaborativa ou compartilhada é um modelo no qual aluno e professor leem juntos um mesmo texto. Essa modalidade favorece que as estratégias de atribuição de sentido sejam explicitadas pelos diferentes leitores.

A modalidade de leitura programada, tem por finalidade a ampliação da competência leitora, sobretudo, no que se refere ao aprofundamento dos textos trabalhados ou à seleção de textos mais complexos que podem ser lidos antecipadamente.

Uma terceira modalidade é a leitura em voz alta feita pelo professor. Muito praticada em classes de alunos não alfabetizados, oferece a possibilidade de os estudantes terem contato com textos diversos, como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que tenham compreendido o Sistema de escrita alfabética.

A quarta modalidade é a de leitura autônoma/silenciosa. Segundo Solé (1998) essa modalidade de leitura é a que, por proporcionar uma experiência individual e interna, favorece a construção de sentido.

A modalidade de leitura de escolha pessoal, por ser um modelo de livre escolha, permite que o aluno selecione o que quer ler. É uma prática que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciações estéticas pessoais.

Outra modalidade de leitura é a que ocorre em voz alta pelo aluno. Segundo Kleiman (2004) e Colomer e Camps (2002), em muitos casos, é realizada para aferir a capacidade de ler das crianças, causando inibição nos que não leem com fluência. Essa estratégia de leitura não contribui para a compreensão pois, segundo Kleiman (2004, p. 21) “[...] é mais fácil perder o fio da história quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando lemos em voz alta”.

Por fim, a modalidade de leitura coletiva é comum em sala de aula, geralmente condicionada à supervisão do professor. Dauster (2003) e Resende (2011) a definem como uma leitura que estabelece uma relação entre oralização e leitura, em que ocorrem comentários realizados por alunos e professores com a finalidade de facilitar a construção do significado e a descoberta do sentido do texto.

Além de explorar em sala de aula essas diversas modalidades de leitura, é necessário evidenciar as estratégias para ajudar no processo de ler e compreender textos. Diversos autores

(SOLÉ, 1998; SERRA; OLER, 2003; GIROTTTO; SOUZA, 2010; MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012) argumentam a favor do ensino das estratégias de leitura, que são descritas por Solé (1988, p. 59) como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

De acordo com Girotto e Souza (2010), a proposta de ensino das estratégias de leitura deve ser intencional e sistemática, além de conter, no final, uma avaliação para direcionar novas ações e, se necessário, indicar novos caminhos no ensino.

O ensino da compreensão começa antes mesmo da atividade da leitura propriamente dita em sala de aula. É nesse momento que o professor precisa observar alguns itens elementares como: objetivos de leitura, motivação, gerenciamento de conhecimentos prévios, antecipação de sentidos e elaboração de inferências.

Após os cuidados adotados pelo professor nos momentos que antecedem o ato de ler, é durante a leitura que se dá o maior esforço tanto do leitor quanto do professor, para ensinar. Nesse contexto, Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Brandão, Leal e Nascimento (2013) compartilham de algumas ideias sobre as ações didáticas e pedagógicas que o docente pode adotar nesse momento. Esses autores defendem um ensino no qual as estratégias de leitura são distribuídas entre o professor e seus alunos em “situações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento – em que as estratégias que são aprendidas deverão fazer parte da bagagem do estudante, para que ele possa utilizá-la de maneira autônoma” (SOLÉ, 1998, p. 117). Ou seja, a postura do professor frente ao ensino da leitura deve ser de ajudar o aluno a aprender as estratégias de leitura num processo colaborativo, dotando-o de recursos para torná-lo um leitor autorregulado. Dessa forma, algumas estratégias devem ser promovidas em atividades de leitura compartilhada, tais como: formular previsões sobre o texto lido, elaborar perguntas sobre o que foi lido e esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.

Após a leitura, Solé (1998), Girotto e Souza (2010) elencam como principais estratégias de leitura a identificação da ideia principal de um texto, a elaboração de resumos e o lançamento de perguntas aos alunos para auxiliar na compreensão textual.

Para encontrar a ideia principal do texto, as crianças precisam saber primeiro a sua finalidade e fazer associações entre os objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Para tal, é necessário utilizar algumas regras que são sugeridas por Van Dijk (1983): regras de omissão ou supressão (diferenciar e eliminar as informações triviais ou redundantes); regras de substituição (nelas se integram fatos e informações em conceitos supra ordenados/superiores); regra de

seleção (identificar a ideia no texto, caso ela esteja explícita) e, ainda, regra de elaboração (a partir delas se constroem a ideia principal).

Outra estratégia a ser realizada após as leituras, segundo Solé (1998), Girotto e Souza (2010) é a elaboração de resumos ou sínteses. As autoras ressaltam a relevância de conhecer a macroestrutura do texto para se elaborar um resumo pois, a partir dela, é possível que se tenha uma ideia global do significado do texto.

Ao realizar perguntas de forma oral ou escrita, após as leituras, o professor favorece a compreensão dos textos por seus alunos. Ocorre que, muitas vezes, esta atividade, que em princípio pode parecer tratar do ensino da compreensão, tem somente a finalidade de avaliar as crianças.

A partir dessa discussão, apresentamos, a seguir, o nosso caminho metodológico e as estratégias de ensino da leitura usadas por dois professores do 3º ano do Ensino Fundamental com suas turmas, tomando por base diferentes objetivos de leitura praticados em suas aulas.

Os caminhos da pesquisa

Para alcançar o objetivo de identificar as estratégias de ensino de leitura de uma professora e de um professor do 3º ano do Ensino Fundamental, nos debruçamos a examinar minuciosamente as atividades em que a leitura esteve presente durante 10 (dez) dias letivos de cada docente, cujos dados foram examinados e categorizados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). No sentido de preservar a identidade dos professores, os identificamos por Cristina e Paulo.

Os dados foram coletados em dois blocos: inicialmente, foram realizadas observações diretas durante uma semana, em cada uma das turmas, no mês de maio de 2019. A segunda etapa foi realizada no mês de outubro do mesmo ano. Participaram do estudo 24 crianças, sendo 12 alunos da professora Cristina e 12 do professor Paulo.

Categorizamos os dados coletados a partir de seis objetivos gerais de leitura, apontados por Solé (1998): ler para sentir prazer; ler para aprender; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para revisar um escrito próprio; ler para seguir instruções e ler para verificar o que se compreendeu. Além desses, adotamos outros dois objetivos presentes na pesquisa de Lima (2016), que consideramos adequados para mapear os propósitos que mobilizaram as atividades de leitura nas aulas dos professores: ler para não ficar ocioso e ler para responder a enunciados de questões.

Ler para sentir prazer

As leituras feitas com o objetivo de proporcionar prazer foram as mais frequentes nas aulas dos dois professores. Nelas, observamos o uso de três tipos de estratégias: o empréstimo de livros, a leitura livre e a leitura deleite. Enquanto a professora Cristina fez uso dos três recursos, o professor Paulo, por sua vez, utilizou apenas dois: a leitura livre e a leitura deleite.

O empréstimo de livros foi a estratégia didática mais frequente nas aulas de Cristina, posta em prática por meio de uma atividade intitulada “maleta viajante”, na qual os alunos levavam o material para casa dentro de maletas. Além dessa atividade, Cristina proporcionou, por cerca de 30 minutos, leituras livres em sala de aula em todos os dias observados.

O professor Paulo, por sua vez, promoveu leituras livres com o objetivo de ler para sentir prazer. As crianças foram convidadas a se dirigir ao ateliê de linguagens, que consistia em um espaço lúdico preparado para recebê-las, para realizarem leituras e atividades de artes.

Durante essas atividades, os alunos dos dois professores se comportavam de forma idêntica quanto ao modo de agrupamento. Alguns formaram grupos, principalmente os alunos não alfabéticos, para desfrutarem das leituras realizadas por seus colegas leitores. De acordo com Solé (1998) e Miguel, Pérez e Pardo (2012), para sentir-se motivado a ler, o leitor precisa sentir que dispõe dos recursos necessários para tal e saber que vai receber a ajuda de que precisa.

É importante salientar que algumas das leituras propostas com a finalidade de ler por prazer estavam associadas à leitura livre e silenciosa. Essa modalidade, presente nas aulas dos dois professores, auxilia a compreensão leitora, uma vez que ajuda os alunos a aprenderem a pensar e organizar seus próprios saberes, coordenarem sozinhos suas ações num processo metacognitivo, além de colocarem em jogo o que já sabem para resolverem problemas.

Outra estratégia de ensino da leitura que tem por finalidade oferecer prazer na leitura, foram as leituras deleite, realizadas pelos dois docentes. Registramos a frequência dessa prática em 60% das aulas de Cristina, frente a 50 % das aulas de Paulo. Para essas leituras, ela usou livros de literatura infantil, cuja escolha estava relacionada aos conteúdos que seriam trabalhados posteriormente em outras áreas do conhecimento. Lançar mão da literatura infantil para contextualizar os conteúdos ajuda a representá-los, exemplificá-los e torná-los significativos.

O professor Paulo também se mostrou adepto das leituras deleite, que estiveram presentes em 50% de suas aulas. Nossas análises revelaram o objetivo de Paulo em pautar o

ensino a partir da escolha de variados gêneros textuais. Nessa perspectiva, registramos a leitura de 05 (cinco) poemas, 02 (duas) ficções, 02 (duas) fábulas, 02 (dois) contos e 01 (uma) letra de música.

Enfatizamos a percepção dos professores em escolher livros de literatura infantil para proporcionar a experiência da leitura por prazer. Provavelmente, um dos objetivos era fazer com que as crianças desenvolvessem o gosto pela leitura, através do encantamento provocado pelas palavras e o encontro com a beleza. Para crianças em fase de alfabetização, a leitura de livros de literatura infantil pode ser considerada também um estímulo para aprender, já que, por ser prazerosa, mostra aos alunos uma faceta diferente daquela que eles conhecem nessa fase da escolarização, referente à aprendizagem inicial da leitura.

Ler para não ficar ocioso

Esse objetivo de leitura foi baseado em Lima (2016), cujo estudo aponta que esse tipo de leitura visa ocupar os alunos, estabelecendo a disciplina. Em nosso estudo, apenas a professora Cristina promoveu leituras para atingir o referido objetivo. Esse objetivo esteve presente em 90 % das aulas observadas, em situações que a docente deixava uma caixa arquivo com variados livros de literatura infantil disponível para que os alunos realizassem uma leitura livre. Essa proposta didática aconteceu durante a realização de tarefas no livro didático ou das cópias das atividades nos cadernos, quando alguns alunos finalizaram rapidamente suas atividades e ficavam agitados.

Essa prática também era adotada para ocupar as crianças que estavam ociosas quando a professora convidava os estudantes que estavam no nível silábico para fazerem leituras individuais. Assim, esse era mais um momento em que as crianças tinham acesso aos livros de literatura infantil, ampliando suas oportunidades de leitura.

Ler para aprender

Esse objetivo foi verificado nas práticas dos dois professores. É um tipo de leitura realizada quando se precisa estudar e aprofundar os conhecimentos sobre determinado tema. Assim, registramos leituras para aprender em 60% das observações nas aulas de Cristina e em apenas 10 % nas aulas de Paulo.

Na turma da professora Cristina, as leituras para aprender ocorreram durante as aulas de Ciências, Geografia, Português e Religião, nas quais foram feitas leituras de textos didáticos presentes nos livros e, também, em uma cópia feita no caderno. A docente nos informou que, quando trabalhava os textos didáticos, solicitava que as crianças lessem em casa aqueles que seriam estudados na aula seguinte. Essa estratégia favorecia a exploração dos conhecimentos prévios no momento da leitura do texto em sala, facilitando a leitura e a compreensão.

As leituras realizadas nas aulas de Cristina com o objetivo de ler para aprender trabalhavam simultaneamente a compreensão leitora e a fluência, com crianças que tinham dificuldades nessas habilidades. Isso foi possível por conta das modalidades de leitura que a professora lançou mão: leituras silenciosas, que antecederam algumas leituras colaborativas ou coletivas.

Destacamos que, em meio às leituras colaborativas após as leituras silenciosas, a docente promoveu atendimentos mais individualizados e acolhedores, que favoreciam de forma mais qualitativa o desenvolvimento da fluência leitora de seus alunos. Os dados revelaram que essa estratégia didática proporcionou um avanço significativo na habilidade de ler com fluência entre a primeira e a segunda sequência de observações das aulas.

Em relação à aula do professor Paulo, registramos apenas 1 ocorrência de leitura com o objetivo de ler para aprender - a leitura de um texto didático em uma aula de Geografia. Entretanto, o professor recorreu a diversas estratégias e recursos didáticos para levar seus alunos a aprender o conteúdo objeto da aula, tal como confecção de cartazes e vídeos através de um aplicativo para celular destinado a produzir animações.

Leitura para responder enunciados

As leituras com objetivo de responder enunciados de questões correspondem a um objetivo de leitura proposto na pesquisa de Lima (2016) e também observado nas práticas dos docentes participantes deste estudo. Entendemos que esse objetivo de leitura requer que os alunos compreendam as informações apresentadas nas questões para identificar o que precisam fazer para resolvê-las.

A leitura feita com esse objetivo foi frequente nos livros didáticos nas duas turmas investigadas, bem como em exercícios copiados no caderno ou em fichas de exercícios. Essa prática foi identificada em 50% das aulas da professora Cristina e 30% das aulas do professor Paulo.

As leituras dos enunciados de questões observadas nas aulas da professora aconteceram através das modalidades de leitura coletiva, silenciosa e colaborativa. Nessa última, percebemos a atenção da docente direcionada às crianças que necessitavam de ajuda para melhorar a fluência, embora ela não tenha investido em estratégias com a finalidade de ensinar aos alunos como monitorar a compreensão.

Na turma do professor Paulo, as leituras dos enunciados de questões estiveram presentes por meio das modalidades de leituras colaborativas e de leituras em voz alta feitas pelo próprio professor. As leituras colaborativas eram solicitadas, prioritariamente, aos estudantes que liam fluentemente.

Ler para praticar a leitura em voz alta

A leitura feita em voz alta pelos alunos, segundo Lima (2016), é bem comum em turmas de alfabetização, com o propósito de trabalhar a fluência dos alunos. De fato, verificamos essas leituras nas salas dos dois professores integrantes da nossa pesquisa, sendo 90 % dos dias observados nas aulas de Cristina, frente a 20% das aulas de Paulo. Destaque-se que, ao solicitar que as crianças lessem em voz alta, os docentes orientaram que a leitura fosse realizada de forma clara e com atenção aos sinais de pontuação para uma melhor entonação.

As leituras em voz alta feitas nas aulas de Cristina foram as mesmas que atenderam aos objetivos de ler para aprender, ou seja, textos dos livros didáticos e ler para responder enunciados de questões. A essa estratégia didática, a professora associou a leitura com o propósito de ensinar a fluência e a modalidade adotada foi a colaborativa.

Ainda visando trabalhar a fluência, a leitura em voz alta individual, presenciada em 30% das aulas, era realizada quando se aproximava o horário de largar. Nesse contexto, a docente convidava para a sua mesa alguns alunos que precisavam de ajuda para melhorar essa habilidade. Dessa forma, Cristina conseguia reconhecer as dificuldades dos alunos e oferecia ajuda específica.

Ressaltamos que, para o ensino da leitura, tanto a modalidade de leitura colaborativa quanto a leitura em voz alta com ajuda individual são valiosas para auxiliar os alunos que ainda encontram dificuldades na fluência, porque o professor tem a possibilidade de verificar as limitações das crianças, ajudando a saná-las e adquirindo respaldo para planejar ações futuras. Salientamos, entretanto, que um trabalho apenas com ênfase na fluência não contribui para

construção de uma leitura autônoma com compreensão. Estratégias de compreensão de texto também precisam ser valorizadas durante o ensino da leitura.

Nas aulas do professor Paulo, vimos as leituras em voz alta feitas pelos alunos em duas aulas. A modalidade da leitura foi colaborativa, em que 07 (sete) alunos com leitura fluente e 02 (dois) alunos com pausas na leitura foram convidados a ler um texto didático, cujo gênero era receita.

Como a leitura foi acessível, inclusive para as crianças que liam com pausas, não houve necessidade de intervenções do professor para ajudá-los a decodificar. Porém, ele interrompeu a leitura diversas vezes para ensinar os aspectos sociodiscursivos do texto. Foi possível perceber que Paulo não objetivou trabalhar a fluência de seus alunos, visto que os que não estavam alfabéticos não foram convidados a participar da leitura em voz alta, restando-lhes acompanhar a participação de seus colegas.

Ainda tratando do objetivo de ler para praticar a leitura em voz alta, no nosso 9º dia de observação, o docente decidiu trabalhar com dois grupos heterogêneos. O primeiro grupo foi composto por alunos que não liam com fluência e foram direcionados à sala de mídias, onde trabalharam com jogos de leitura e escrita adequados ao nível silábico de quantidade e silábico de qualidade. Após receberem as orientações devidas, essas crianças ficaram sob a supervisão de uma funcionária.

Para o segundo grupo, o professor propôs uma brincadeira com o objetivo de trabalhar a leitura em voz alta, no qual crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas deveriam ler uma fábula da autora Sylvia Othof indicada pelo mestre. Alguns alunos leram parágrafos em uma proposta colaborativa, sem intervenções do professor. Finalizada a leitura dessas crianças, Paulo ressaltou a importância da entonação e da fluência na leitura em voz alta.

Ao dividir a classe em dois grupos diferentes quanto ao nível de conhecimentos e planejar uma atividade para cada grupo, o docente proporcionou uma troca de saberes entre os alunos, contando com o monitoramento dele. Além disso, estimulou uma atitude colaborativa entre os estudantes.

Ler para revisar um escrito próprio

As leituras realizadas com o objetivo de revisar um texto escrito foram vistas apenas nas aulas do professor Paulo e em apenas 2 dos dias observados. Ao propor esse tipo de leitura, os docentes têm o objetivo de rever e adequar o texto de atividades escritas (SOLÉ, 1998).

Interessa saber que Paulo realizou leituras nessa modalidade nos dias em que produziu dois textos coletivos para o projeto “Estude como uma garota”. Ele fez a revisão para verificar se a escrita contemplava os objetivos desejados, no caso, o prefácio do livro e o convite destinado aos pais dos alunos que participariam da culminância do referido projeto.

Tanto o prefácio quanto o convite foram produzidos de forma colaborativa e, à medida em que escrevia os parágrafos no quadro, o professor, em voz alta, lia os trechos para averiguação junto aos alunos. Mais uma vez, percebemos a intenção do professor em investir no ensino dos gêneros textuais e em sua estrutura. Identificamos que o docente investiu exclusivamente na orientação junto aos alunos a respeito da composição de um gênero textual, o que pode favorecer a aquisição de subsídios teórico-práticos para que possam ir construindo, cada vez mais, saberes sobre diversas modalidades de gêneros textuais e formulando conhecimentos prévios sobre eles.

Ler para seguir instruções

As leituras realizadas com o objetivo de seguir instruções são funcionais porque permitem fazer algo concreto. De acordo com Solé (1998), elas são interessantes para o professor incentivar a metacompreensão em seus alunos, pois exigem que o texto seja integralmente lido e a compreensão regulada.

Houve apenas uma ocorrência desse tipo de leitura, feita na sala de Cristina, no livro didático. O texto demandava que as crianças executassem um jogo matemático que incentivava reflexões sobre a multiplicação. A professora fez uma leitura em voz alta das regras, com pausas para dar comandos dos passos que deveriam ser seguidos, e a interação entre os estudantes foi apenas para responder às multiplicações. Dessa forma, as crianças não precisaram se empenhar na leitura e foi perdida a chance de levar a elas informações sobre a composição e a finalidade do gênero textual regras do jogo.

Ler para verificar o que se compreendeu

O último objetivo de leitura analisado, ler para verificar o que se compreendeu, esteve presente nas aulas dos dois docentes. Solé (1998) aponta que a leitura desenvolvida com esse objetivo se apresenta com frequência no âmbito escolar, seguindo normalmente a sequência:

leitura, perguntas feitas pelo professor e respostas dos alunos, mas os docentes nem sempre seguiram essa ordem.

Percebemos, nos casos dos professores observados, que o objetivo de ler para compreender esteve presente na maior parte dos textos lidos, associado aos outros objetivos de leitura, a exemplo das leituras deleite; leituras para aprender; leituras de enunciados de questões, e as leituras que objetivavam seguir instruções. Já as leituras para não ficar ocioso e as leituras individuais não tiveram a compreensão como foco principal. No primeiro caso, as leituras eram livres e sem o acompanhamento do docente. No segundo cenário, eram realizadas exclusivamente para exercitar a fluência, no caso da professora Cristina, enquanto na sala de aula do professor Paulo, as leituras eram realizadas com o fim de verificar a composição de um gênero textual.

De modo geral, os dois professores realizaram o ensino da leitura por meio de diferentes objetivos. Essa diversidade de objetivos é importante para que os estudantes percebam que estratégias de leitura diferentes são acionadas dependendo dos objetivos colocados. Por exemplo, ao ler um texto para aprender algum conteúdo é necessário marcar partes importantes, fazer resumos, esquemas etc. Estratégias que não são necessárias em uma leitura com o objetivo de prazer ou para seguir instruções.

Considerações finais

Nesse estudo, objetivamos identificar as estratégias de ensino da leitura adotadas por docentes do 3º ano do Ensino Fundamental em sala de aula.

Os dados evidenciaram que, para os professores participantes da pesquisa, a leitura é considerada como um eixo importante da Língua Portuguesa e esteve presente em suas aulas, por todos os dias observados.

Ambos os docentes utilizaram variados recursos didáticos para ensinar seus alunos a ler e compreender textos empregados em atividades que atendiam a diferentes objetivos de leitura. Apesar das semelhanças, o ponto principal que diferenciou as práticas dos dois docentes, foram as estratégias didáticas. Dentre elas, destacaram-se as modalidades de leitura que, juntamente com as mediações pedagógicas, revelaram forte potencial para que as crianças avançassem na leitura.

A professora Cristina investiu num ensino de leitura pautado em diversas modalidades, destacando-se a colaborativa. Através das mediações da docente, que promoveu atendimentos

individuais, os estudantes que ainda não eram leitores autônomos foram incluídos na maior parte das atividades de leituras desenvolvidas. No entanto, a modalidade de leitura mais frequente na turma da professora foi a silenciosa, que apontou para a construção de sentidos, fazendo com que os alunos avançassem nas habilidades de compreensão.

Em outra direção, o professor Paulo realizou muitas leituras em voz alta, feitas por ele próprio. Sendo assim, não permitiu que seus alunos fossem protagonistas delas. Em consonância com Cristina, vimos também leituras colaborativas, mas, nesse caso, percebemos que, na maioria das vezes, os alunos que estavam alfabéticos eram convidados a ler, em detrimento dos demais. Assim, atividades em que as leituras eram feitas de forma silenciosa, que poderiam favorecer a compreensão leitora, foram mais benéficas para os leitores mais experientes.

Em ambas as situações investigadas, os professores se mostraram sensíveis ao ensino da compreensão leitora, embora suas escolhas nem sempre tenham sido as mesmas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n.90, p. 215-236, 2013.
- BRÄKLING, K. Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera? **Educarede**, 2004. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em: 15 dez. 2019.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. F. MURAD. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAUSTER, T. Jogos de inclusão e exclusão sociais. In: YUNES, T.; OSWALD, M. L. (org.). **A experiência da leitura**, São Paulo: 2003, p. 91-101.
- GIROTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. *et al* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.
- KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, J. M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. 2016. 526f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 48-61.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

RESENDE, L. A. **Leitura infanto-juvenil**: abordagens teórico práticas. Londrina, Eduel: 2011.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. *et al* (org.). **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35-44.

SILVA, C. D. A. **Ensino da leitura e da compreensão leitora**: o fazer docente de professores do 3º ano do Ensino Fundamental. 2021. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**: fundamentos da gramática tradicional; leitura crítica das gramáticas escolares; análise da sintaxe do Português. São Paulo: Contexto, 1997.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DIJK, T. A. Relevance assignment in discourse comprehension. **Discourse Process**, n. 2, 1983, p. 113-126.

Sobre as autoras

Cynthia Danielli de Araújo Silva: graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Olinda e Analista em Gestão Educacional (Governo do estado de Pernambuco). Tem experiência na área de Ensino da Língua Portuguesa, com pesquisas sobre os temas: ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e alfabetização.

E-mail: cynthiarecife@hotmail.com

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa: graduada em fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), tem Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora/pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de ensino da Língua Portuguesa, com pesquisas nos seguintes temas: alfabetização, leitura, ortografia, oralidade e produção de texto.

E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

Estratégias de compreensão e interpretação textual: um relato de experiência de leitura de textos de divulgação científica em uma turma do ciclo de alfabetização

Strategies for textual understanding and interpretation: an experience report of reading texts of scientific dissemination in a class in the literacy cycle

Estrategias para la comprensión e interpretación de textos: un relato de experiencia de lectura de textos de difusión científica en una clase del ciclo de alfabetización

Simone Regina Pinto Pereira¹

Daniela Freitas Brito Montuani²

Resumo: Este artigo apresenta o relato de experiência de uma sequência didática realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte/MG. A sequência foi realizada com o objetivo de desenvolver diferentes habilidades e estratégias da leitura, a partir da exploração de um texto de divulgação científica com crianças que estavam no processo de alfabetização. O estudo traz como referências autores como Solé (1998), Kleiman (2014), e Soares (2020). Por meio deste trabalho, foi possível perceber que o planejamento intencional de atividades antes, durante e após leitura e a exploração de diversos gêneros textuais foi fundamental para o interesse, engajamento e consolidação da compreensão leitora dos estudantes.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; compreensão e interpretação textual na alfabetização; práticas de letramento.

Abstract: This article presents an experience report of a teaching sequence carried out in a 3rd year elementary school class at a municipal school in Belo Horizonte/MG. The sequence was carried out with the aim of developing different reading skills and strategies, based on the exploration of a scientific popularization text with children who were in the literacy process. The study references authors such as Solé (1998), Kleiman (2014), and Soares (2020). Through this work, it was possible to realize that the intentional planning of activities before, during and after reading and the exploration of different textual genres was fundamental for students' interest, engagement and consolidation of reading comprehension.

Keywords: Reading strategies; comprehension and textual interpretation in literacy; literacy practices.

Resumen: Este artículo presenta un relato de experiencia de una secuencia de enseñanza realizada en una clase de 3º año de educación básica en una escuela municipal de Belo Horizonte/MG. La secuencia se realizó con el objetivo de desarrollar diferentes habilidades y estrategias lectoras, a partir de la exploración de un texto de divulgación científica con niños que se encontraban en el proceso de alfabetización. El estudio hace referencia a autores como Solé (1998), Kleiman (2014) y Soares (2020). A través de este trabajo, fue posible darse cuenta de que la planificación intencional de actividades antes, durante y después de la lectura y la exploración de diferentes géneros textuales fue fundamental para el interés, el compromiso y la consolidación de la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: Estrategias de lectura; comprensión e interpretación textual en lectoescritura; prácticas de alfabetización.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais – (Promestre/FaE)

² Universidade Federal de Minas Gerais - (Promestre/FaE)

Introdução

Muito tem se discutido na atualidade sobre o que significa um aluno estar alfabetizado. Em políticas recentes do governo federal, como a Pesquisa Alfabetiza Brasil - INEP (2023) realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, que serviu de referência para a criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado pelo Ministério da Educação/MEC em junho de 2023³, definiu-se o que seria considerado uma criança alfabetizada no final do 2º ano do ensino fundamental, para nortear políticas que possam garantir esse direito de ler e escrever para todas as crianças. Nessa política indicou-se que as crianças consideradas alfabetizadas não são aquelas que apenas aprenderam o sistema de escrita alfabética, ou seja, consolidaram a aprendizagem de um sistema de representação dos segmentos da fala (fonemas) em registros escritos (grafema), mas aquelas que

Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo (INEP, 2023).

Percebe-se, então, que as concepções que têm norteadado o trabalho com alfabetização no país indicam um pressuposto que deve ser considerado nas práticas docentes, ou seja, não basta saber ler e escrever, pois a língua existe para interagir, e as crianças devem também aprender as funções sociais da língua escrita, o que é chamado de letramento. Assim, a concepção de ensino de leitura e escrita deste trabalho ancora-se em Soares (2009, 2020) ao afirmar que a criança deve ser alfabetizada em contextos de letramento. Ressalta-se que cada uma dessas aprendizagens tem suas especificidades teóricas e metodológicas, mas devem ocorrer simultaneamente nas práticas educativas.

Desse modo, considerando a relevância das duas aprendizagens, neste artigo o foco será as estratégias de leitura para compreensão e interpretação textual que devem ser desenvolvidas desde o início do processo de alfabetização e letramento. De acordo com Cafiero (2010), ler é uma ação mais ampla que a decodificação, é atribuir sentidos, é compreender o texto e ser capaz de refletir, criticar e usá-lo no cotidiano. Ao compreender, o leitor estabelece relação entre o texto e seu conhecimento de mundo, e nesse sentido, Soares (2009, p. 40) expressa que o sujeito

³ Detalhes sobre a política podem ser encontrados em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada> Acesso em: jun. 2023.

letrado não é somente “aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

Para Soares (2020), compreender um texto envolve o entendimento do que está escrito, do significado das palavras, a identificação das ideias e fatos, e interpretar é mais amplo, uma vez que requer estabelecer as relações entre os fatos e ideias apresentados no texto. Entender essa diferenciação “orienta a leitura mediada pela/o professora/o, que precisa discriminar os fatos e ideias que as crianças precisam *compreender* para se tornarem capazes de *interpretar*” (SOARES, 2020, p. 242).

O texto é o eixo de articulação entre os processos de alfabetização e letramento, e um leitor competente deve ser capaz de ler e compreender o que leu. A compreensão leitora é um processo muito importante para ampliação das habilidades de alfabetização e letramento, e para alcançá-la é necessário o aprendizado da leitura e o desenvolvimento de habilidades de linguagem, que envolvem a ampliação do vocabulário e das diversas funções comunicativas. Soares (2020, p. 237) indica que “sobretudo no ciclo de alfabetização e letramento, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu repertório léxico”.

Cada texto apresenta um modo específico de leitura, oferecendo diferentes possibilidades de transmissão de informação e pode ser lido de acordo com os objetivos para essa leitura. Solé (1998, p. 22) pontua que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. Apesar de o texto ter em si um sentido pensado pelo autor, o leitor constrói seu próprio significado a partir dos seus conhecimentos prévios e objetivos para essa leitura. É importante também pensar que as diferentes estruturas do texto apresentam diferentes organizações de informações sendo importante ter o conhecimento dessas estruturas de modo que a compreensão ocorra de forma adequada.

Solé (1998) aponta alguns objetivos de leitura que devem ser construídos com as crianças. Conhecer esses objetivos auxilia o docente em seu planejamento e na intenção de ensino para a sua turma, são eles: ler para obter alguma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter mais geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; ler por prazer, e ler para comunicar um texto a um auditório. Além de o docente ter esse conhecimento, é necessário que ele os explicita para as crianças, favorecendo assim as expectativas de leitura dos mesmos.

Em vista disso, a escola tem o desafio de conduzir os alunos nesse processo de leitura de forma que aprendam diferentes habilidades e se tornem proficientes. O domínio da leitura possibilita maior compreensão dos contextos, maior autonomia nas sociedades letradas e independência para obter informações e “cabe à escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas” (SOARES, 2020, p. 205).

Estratégias de leitura para compreensão e interpretação de texto

Compreendemos as estratégias de leitura como recursos que o leitor usa para compreender um texto. Diferentes gêneros textuais requerem diferentes estratégias, assim como delinear o objetivo da leitura também ajuda a definir as estratégias que o leitor deverá usar, de acordo com Coscarelli (2006); sendo assim, acredita-se que ter boas estratégias de leitura auxilia o estudante a se tornar um leitor competente. Kleiman (2014) caracteriza a compreensão leitora como:

a faculdade – no sentido de atividade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos [...]. No processo de compreensão leitora estão envolvidos um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa na interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte o que e como se compreende [...]. Além de texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura desenvolvida num local e tempos específicos, com objetivos e propósitos determinados (KLEIMAN, 2014, p. 61)

Planejar a leitura com as crianças é relevante para que aprendam a construir estratégias, e no planejamento dessas atividades de ensino alguns elementos precisam ser considerados, entre eles: os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do leitor, o texto que está sendo lido e o monitoramento da compreensão, conforme Cafiero, Montuani e Bethônico (2018).

Solé (1998) apresenta a organização de estratégias que podem ser estruturadas a partir de algumas situações: *antes*, *durante* e *após* a leitura. Essa organização em estratégias é uma forma didática de estabelecer algumas habilidades que se concentram e podem ser exploradas em determinado momento do ensino e que terão um potencial para o desenvolvimento da etapa seguinte.

Segundo Solé (1998), alguns objetivos devem ser considerados antes de começar a leitura propriamente dita, são eles: fixar objetivos e conhecimentos prévios, fazer previsões e levantar hipóteses, e fazer perguntas ao texto. Esse é um bom momento para desenvolver essas estratégias e habilidades com as crianças. Cafiero (2014) também menciona que a exploração das saliências textuais pode contribuir para o aprendizado de estratégias adequadas de leitura. Observar esses elementos antes da leitura deve ser uma das atividades a serem realizadas. A autora diz que:

Os textos são, em geral, marcados por elementos que se destacam, que se sobressaem como os títulos, subtítulos, aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra, espaços em branco, notas de rodapé, quadros, tabelas. Esses elementos possibilitam melhor legibilidade e são colocados intencionalmente por quem escreve. O bom leitor utiliza essas informações numa leitura de inspeção [...]. Essa ação ajuda o leitor a criar expectativas sobre o assunto, antecipar ideias, identificar conceitos importantes, permitindo, ainda, que suas hipóteses interpretativas o levem a uma leitura mais fluente (CAFIERO, 2014, p. 295-296).

Já durante a leitura é fundamental que o leitor articule informações de seus conhecimentos com as informações do texto. Nesse processo, ocorre a verificação das previsões que realizou antes da leitura, obtendo ou não confirmação, além das muitas habilidades mobilizadas na leitura. Cafiero, Montuani e Bethônico (2018) organizam essas habilidades em três grupos: (1) habilidades relativas ao processamento de informações pelo leitor; (2) habilidades relativas à percepção das relações marcadas no texto e (3) habilidades relativas à compreensão global e ao caráter interacional da leitura.

As habilidades relativas ao processamento das informações pelo leitor englobam as habilidades de localizar as informações explícitas e inferir uma informação. Uma se refere ao processamento de informação evidenciada no texto e a outra não se encontra diretamente no texto, mas pode ser identificada pelo leitor através de seus conhecimentos prévios.

No processo de compreensão, os recursos que o autor utiliza devem ser considerados e observados. Essas habilidades se relacionam com a capacidade de observar a coesão nominal e sequencial e é o que denominamos de habilidades relativas à percepção das relações marcadas no texto. E as habilidades relativas à compreensão global e ao caráter interacional da leitura nos remetem à identificação das intenções do autor, de maneira que haja articulação entre as partes para a finalidade maior que é a compreensão global do texto.

Por fim, na etapa após a leitura o aluno deve ter condições de verificar o que leu, rever sua leitura e avaliar se alcançou os objetivos propostos no início das atividades. Ao propor

estratégias de ensino, o professor possibilita que o aluno aprenda a utilizar essas estratégias em suas leituras e acredita-se que de maneira mediada; isso deve ser feito desde o início do trabalho com a leitura na escola até os alunos terem condições de realizarem suas leituras de modo mais independente.

O trabalho com os gêneros textuais: a escolha pelo texto de divulgação científica

Os gêneros textuais são a materialização dos textos que circulam em nossa vida diária (MARCUSCHI, 2002). O professor deve selecionar textos com níveis de complexidade adequados à sua turma, considerando o tamanho do texto, a estrutura, o vocabulário, as ilustrações, os conhecimentos prévios e a intertextualidade. Ser adequado não significa que devam ser apenas os textos que os estudantes consigam ler facilmente, é desejável que os textos tragam desafios e oportunidades de as crianças desenvolverem suas habilidades, desde que estejam dentro das suas possibilidades. Segundo Soares (2020, p. 222), “não há gêneros em que os textos são mais complexos ou menos complexos, qualquer gênero pode se materializar em textos com diferentes níveis de complexidade”.

Dentro desse universo de gêneros textuais, acredita-se que a leitura de textos de divulgação científica, objeto deste relato de experiência, pode ser uma boa possibilidade para aproximar as crianças de temáticas atualizadas do universo das ciências, além de mobilizar capacidades de leitura como identificação da temática principal e procedimentos explicativos que dão confiabilidade ao assunto tratado. Além disso, por se constituir na interface entre os discursos científico e jornalístico, pode auxiliar a compreender o mundo em que vivemos e ainda ampliar o repertório de palavras, porque muitas vezes possuem um conjunto de vocábulos que podem ser desconhecidos pelas crianças.

Leibruder (2000) delimita algumas características dos textos de divulgação científica que precisam ser reconhecidas pelo professor para que ele tenha condições de explorar em suas aulas, são elas:

- objetividade e suposta neutralidade próprias das práticas científicas e ao mesmo tempo um registro mais coloquial, que em certa medida revela uma subjetividade;
- caráter metalinguístico, ou seja, capacidade do texto de se autoexplicar;
- explicações, comparações, metáforas, nomeações, escolha lexical e recursos visuais como estratégias discursivas para aproximar o leitor da temática;
- voz do cientista (citações) para legitimar o conteúdo exposto.

Ainda em se tratando das características do gênero cujos destinatários sejam crianças, destaca-se algumas características mais didatizantes e de aproximação com o leitor com a utilização de recursos como:

- ênfase na narração em vez da argumentação;
- utilização da interpelação direta ao leitor, com perguntas diretas que mobilizam a entrada e continuidade na temática abordada;
- uso de analogias ou de elementos de equivalências no conhecimento prévio das crianças, em suas vivências diárias.

A revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), do Instituto Ciência Hoje é a pioneira em publicações sobre ciências especialmente para o público infantil, e é sobre a leitura de um artigo de divulgação científica desta revista em uma turma em processo de alfabetização que trataremos no relato da sequência didática a seguir.

A experiência

A experiência relatada neste artigo foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte/MG no ano de 2021, a partir de uma sequência indicada no livro *Leitura na Alfabetização*, publicado por Cafiero; Montuani e Bethônico (2018). Foram desenvolvidas várias atividades para explorar diferentes habilidades a partir da leitura do texto “(Des)encontrando Dory”⁴, de autoria de Ivan Sazima e Roberta Bonaldo, do Museu de Zoologia da UNICAMP e do Instituto de Biociências da USP publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças-CHC*. Destaca-se que todas as atividades da sequência foram desenvolvidas durante algumas aulas de língua portuguesa e ciências durante cerca de 2 meses⁵. Vale ressaltar também que essa experiência ocorreu no processo de retorno às aulas presenciais em 2021, após o período mais crítico da pandemia do COVID-19 que assolou o mundo nos anos anteriores e que essa turma de 3º ano ainda se encontrava em processo de alfabetização, com realidades de aprendizagem muito diversas.

O planejamento e as propostas de ensino foram intencionais e adequadas à turma em uma sequência e progressão de desenvolvimento de habilidades. No retorno às aulas em um período tão crítico para as crianças em fase de alfabetização, era muito importante que atividades significativas fossem desenvolvidas de forma a engajá-las no desenvolvimento da

⁴ Disponível em: <https://chc.org.br/desencontrando-dory/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵ Como foram desenvolvidas várias atividades, estas serão relatadas de modo linear, sem indicação dos dias/meses, visando uma descrição mais fluida das ações.

leitura e escrita. Houve articulação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências com exploração de vocabulário, leitura e interpretação textual, habitat, modo de vida de algumas espécies de peixes e reflexão sobre animais que podem ou não ser de estimação.

Também foram delineados alguns objetivos para a sequência didática que promoveram maior integração e compreensão do trabalho a ser desenvolvido. São eles: desenvolver diferentes habilidades de leitura por meio de um texto de divulgação científica, refletir sobre os usos dos gêneros, função e linguagem pertinente a ele e comparar informações. Reforça-se que o planejamento da sequência didática considerou o planejamento sistemático orientado por Solé (1998) a partir da organização de estratégias de ensino para antes, durante e após a leitura, considerando o perfil dos estudantes da turma, o potencial de desenvolvimento dos mesmos e compreendendo que no processo de leitura há conexões entre todas as etapas descritas.

Etapas da sequência didática

Atividades desenvolvidas *antes da leitura*

Para a preparação antes da leitura, alguns objetivos foram considerados, entre eles: fixar objetivos e conhecimentos prévios, fazer previsões e levantar hipóteses, fazer perguntas ao texto. No primeiro momento da sequência didática foi feita uma conversa inicial com os alunos informando que eles leriam um texto de divulgação científica da revista *CHC*. Perguntou-se o que eles achavam que seria um texto de divulgação científica, com o objetivo de mobilizar conhecimentos prévios e fazer previsões. Nessa conversa surgiram hipóteses, entre elas a relação com a palavra cientista. Cafiero, Montuani e Bethônico (2018, p. 55) afirmam que:

A finalidade de um texto tem a ver com o para que ele foi escrito – então é preciso ensinar desde muito cedo ao leitor a se fazer essa pergunta. Para identificar a finalidade de um texto ou seu propósito comunicativo, é importante verificar onde foi publicado, quem o escreveu, em que momento.

Após esse momento as crianças foram até a biblioteca da escola e conheceram várias revistas que são suporte para textos de divulgação científica, como *Superinteressante*, *Revista Educar* e a *CHC*. Após esse primeiro contato, foram disponibilizadas várias edições impressas da *CHC* e individualmente as crianças exploraram as seções, os autores, a capa, as imagens, título, matéria principal, sumário, entre outros, com a mediação da professora. Por se tratar de uma turma de 3º ano, que ainda se encontrava em processo de alfabetização e em diferentes

níveis de aprendizagem da leitura e escrita, alguns se arriscaram na leitura dos títulos e outros na leitura das matérias que mais lhes chamaram atenção, selecionando os textos através da leitura do sumário. Foi um momento de muito engajamento de todas as crianças, mesmo daquelas que ainda não conseguiam ler autonomamente.

Figura 1: Contato com o suporte de texto



Fonte: Arquivo da autora.

Em uma outra etapa, as crianças tiveram acesso ao site da revista, utilizando um computador que há na própria sala de aula. Elas exploraram individualmente todos os elementos da revista digital e realizaram pesquisas por assunto. Essa ação influenciou nas expectativas sobre o texto e construção dos objetivos de leitura.

Figura 2: Buscas na revista online



Fonte: Arquivo da autora.

As próximas atividades desenvolvidas dizem respeito ao trabalho específico com a leitura do texto “(Des)encontrando Dory”, que faz alusão aos filmes Procurando Dory e Procurando Nemo, produzidos pela *Pixar Animation Studios* e lançado pela *Disney*.

Inicialmente, foi apresentado o título do texto (que foi escrito em uma ficha) e realizadas perguntas para as crianças com a intenção de levantar hipóteses e fazer previsões do assunto do texto, do gênero e do suporte, a partir desse título. Segundo Cafiero (2014, p. 295), “essa ação ajuda o leitor a criar expectativas sobre o assunto, antecipar ideias, identificar conceitos importantes, permitindo ainda que suas hipóteses interpretativas o levem a uma leitura mais fluente”. As perguntas foram: Quem é Dory? Onde ouviram falar esse nome? E a expressão “(Des)encontrando Dory”? O que quer dizer? Muitas associações foram sendo feitas, entre elas, a relação com o filme do Nemo e tentativas para compreender a expressão “(Des)encontrando Dory”. Para explorar o título, as crianças foram incentivadas a pensar em outras palavras com o prefixo ‘des’ para inferirem o sentido atribuído ao título, e também a relacionar os significados dos termos *Encontrando* e *Desencontrando*, ampliando o repertório léxico delas. Um trecho dessa interação pode ser observado a seguir:

Professora: (Des)encontrando Dory. O que vocês acham que vai falar essa matéria?

Crianças: Da Dory.

Professora: Quem é Dory?

Crianças: Um peixe azul do filme.

Professora: Onde Dory vive?

Crianças: No mar.

Professora: Se eu tirar o DES o que fica?

Crianças: Encontrando Dory.

Professora: E o que significa? O que vocês entendem?

Crianças: Que ela sumiu e alguém encontrou.

Professora: E o que significa (Des)encontrando?

Crianças: Que tinha encontrado a Dory e perdeu novamente. Ela perdeu dos pais dela.

Professora: Alguém já viu o prefixo DES?

Crianças: Sim.

Professora: Em qual palavra?

Crianças: Desfazer.

Professora: E o que significa?

Crianças: Desfazer o que eu fiz.

Professora: Já viram em mais alguma palavra?

Crianças: Desorganizado, desobediente, desculpa.

Professora: O que acontece com a palavra quando tem prefixo “des”?

Crianças: Ela fica ao contrário.

Professora: Então o que vocês acham que o texto vai falar?

Crianças: Vai falar sobre o filme e vão tentar achar a Dory.

Esse trecho demonstra a importância do papel do professor como mediador oferecendo oportunidades para que as crianças desenvolvam suas estratégias de leitura, conforme discute Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente

dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

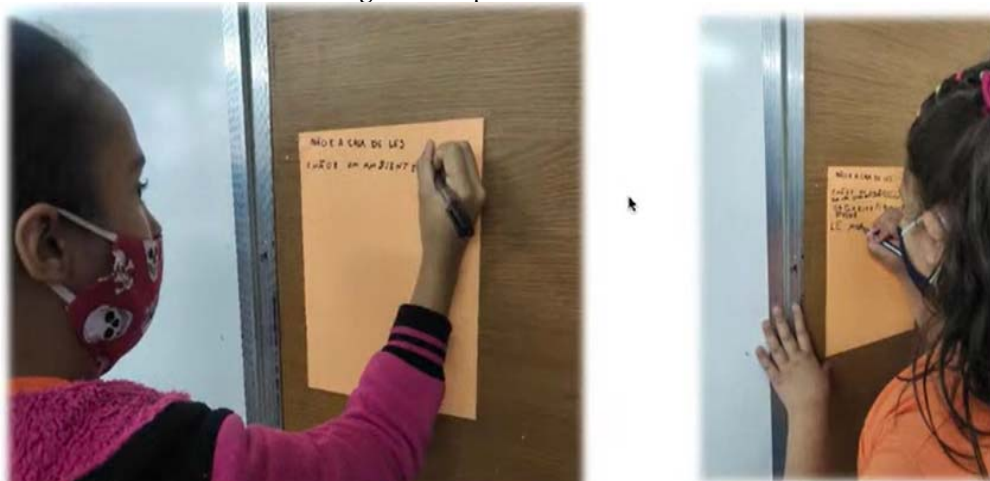
Figura 3: Diálogo a partir do título da matéria



Fonte: Arquivo da autora.

Em um dos diálogos com a turma, identificou-se uma quantidade significativa de alunos que ainda não haviam assistido os filmes e a partir dessa informação, outros gêneros foram explorados, como o cartaz de divulgação dos filmes e a sinopse dos mesmos. Os cartazes foram reproduzidos e expostos no quadro da sala de aula e foram exploradas as suas funções, características, local de divulgação desse tipo de gênero. Em seguida, foi lida a sinopse e as crianças realizaram associações entre os seus conhecimentos prévios e o conteúdo tratado no texto. Trechos dos filmes também foram projetados e em seguida foi feita uma roda de conversa com perguntas intencionais para favorecer a reflexão e elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto que seria lido. As crianças puderam expressar seus pensamentos, a maioria sabia que os peixes dos filmes existem na vida real e alguns ainda relataram que possuíam peixes em casa.

Dando continuidade à exploração do título do texto, retomou-se com a turma o título da matéria e o lide, ou seja, a frase instigante e reflexiva que está logo abaixo desse título “*Saiba por que não é uma boa ideia ter um peixe como ela no aquário*”. Os estudantes foram provocados a elaborar suas hipóteses sobre o entendimento desta frase e a registrá-las. Eles fizeram afirmativas como: *Não é a casa deles. Aquário é pequeno para viver. Não é um ambiente seguro*. Essas escritas ficaram fixadas no mural da sala de forma que eles pudessem retomar e comprovar após a leitura do texto a assertividade ou não das suas hipóteses.

Figura 4: Hipóteses dos alunos

Fonte: Arquivo da autora.

Após a exploração do título, dos conhecimentos prévios das crianças e do estabelecimento de hipóteses sobre o que iriam ler, partiu-se para a exploração do texto. Aproveitou-se esse momento para mostrar aos estudantes como poderiam buscar o texto no site da revista. No computador da sala de aula uma criança foi convidada a digitar o título e realizou a busca enquanto o restante da turma acompanhava e observava as instruções. Após a localização do texto, este foi impresso e disponibilizado individualmente para todos da turma.

Atividades desenvolvidas durante a leitura

Durante a leitura foram trabalhadas habilidades relativas ao processamento de informações, como localizar informações explícitas e inferir uma informação. Perguntas foram planejadas de forma que as crianças localizassem essas informações e chegassem à inferência. A leitura do texto “*(Des)encontrando Dory*” foi realizada em voz alta pela professora, estando os alunos com o apoio do texto e após a leitura realizamos um momento de conversa. Segue abaixo uma parte desse diálogo:

Professora: Qual o assunto da matéria?

Crianças: Fala sobre a vida da Dory e Nemo. Que a Dory não pode reproduzir em aquário e não gosta de viver em aquário.

Professora: Vocês sabiam disso?

Crianças: Não. Achei legal saber disso. Gostei dessa matéria. Se a Dory para de reproduzir é extinção, né professora? Igual aquela matéria que você leu do pato.

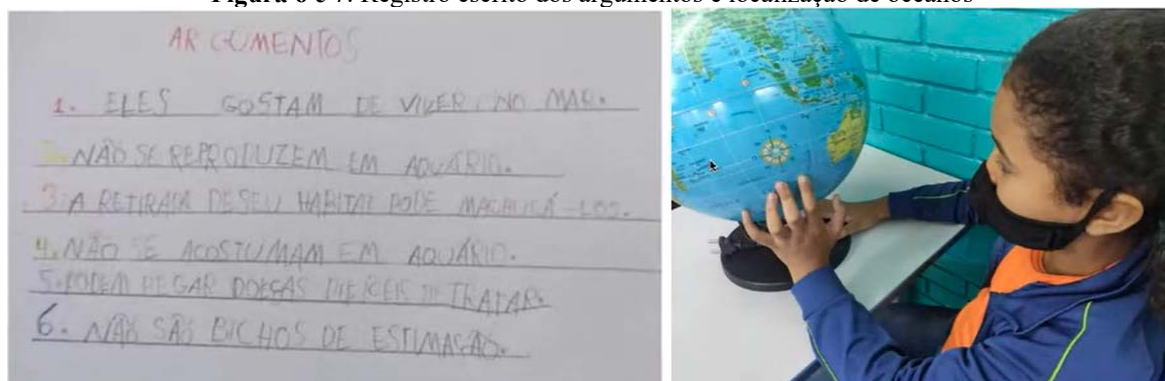
Em um outro dia foi realizada novamente a leitura do texto, no entanto, agora, com a estratégia de pausa protocolada para destacar elementos importantes. Após essa leitura, os alunos foram orientados a assinalar com lápis de cor palavras e trechos indicados pela professora com objetivo de localizar tanto informações explícitas, quanto dicas para auxiliar em algumas questões inferenciais. As crianças marcaram os nomes científicos da Dory e Nemo, os argumentos da tese central e as legendas das imagens, reforçando também algumas características desse gênero textual.

Figura 5: Localização de informações



Fonte: Arquivo da autora.

Em outro momento, foi construído coletivamente no quadro, com a professora como escriba, a escrita dos argumentos centrais do texto. Depois, cada aluno realizou seu registro individual. A explicitação dos argumentos centrais facilitou a compreensão global do texto. Dando sequência, através da releitura do 3º e 4º parágrafos, recuperou-se o assunto central de cada um, e ainda os países e oceanos em que vivem essas espécies de peixes. Eles puderam observar as imagens e legendas contidas abaixo desses parágrafos, o que ampliou a compreensão através das relações entre informações verbais e não verbais. Para a exploração da localização dos oceanos citados no texto foi levado para a sala um globo terrestre e as crianças puderam manipulá-lo.

Figura 6 e 7: Registro escrito dos argumentos e localização de oceanos

Fonte: Arquivo da autora.

Atividades desenvolvidas após a leitura

Nessa etapa, o aluno precisa ter condições de rever sua leitura, comprovar o que leu e verificar se atendeu os objetivos; por isso, foi recapitulado oralmente o assunto do texto através de perguntas orais e escritas com objetivo de avaliar a compreensão leitora e ainda se verificou se as hipóteses iniciais registradas e fixadas no mural da sala foram confirmadas ou não. Essa ação possibilitou retomada e reconstrução do assunto global do texto.

Por fim, foram retomadas as características do local onde vivem esses peixes e aproveitou-se para explorar questões de vocabulário, como a expressão “suar um bocado”. Ao questionar as crianças sobre o significado dessa expressão, inicialmente as respostas se aproximavam do sentido literal da frase, contudo, após diálogos e confrontos de ideias chegaram à conclusão de que significava “ter que procurar muito”. Posteriormente a esse diálogo, houve a reescrita do parágrafo, substituindo a expressão do texto pelo significado compreendido pelo coletivo, verificando se o sentido se alterava ou não.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido mostrou a importância de planejar a leitura e de inserir os alunos em práticas de letramento. As crianças puderam experienciar momentos de leitura com um texto de divulgação científica, o que possibilitou aproximação com a cultura científica, com uma temática atualizada e contextualizada. Utilizar diversos suportes e diferentes gêneros proporcionou maior envolvimento e engajamento das crianças, além de desenvolver habilidades e competências para a compreensão leitora, capacidade argumentativa e maior riqueza de vocabulário. Ademais, verificou-se que um ensino contínuo e sistemático, tendo o professor

como mediador desse processo, pode tornar os alunos capazes de utilizar os recursos aprendidos na compreensão leitora e escrita de novos gêneros.

Essa experiência também leva à reflexão sobre a necessidade de repensar as práticas de leitura em sala de aula através do ensino de estratégias que envolvem não apenas o momento posterior à leitura, que deveria ser entendido como uma retomada de todo um trabalho que já foi desenvolvido anteriormente (antes e durante) para auxiliar as crianças a compreenderem o texto. Atividades sistemáticas de ensino de leitura requerem do professor um planejamento que considere as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir das características do gênero textual trabalhado, e, ao propor estratégias de ensino da leitura desde o ciclo de alfabetização, o professor permite que o aluno aprenda a aprender.

Referências

- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, 19).
- CAFIERO, D. Saliência textual. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFG, 2014, p. 295-296.
- CAFIERO, D; BETHONICO, J; MONTUANI, D. **Leitura na alfabetização, vol. 4**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2018.
- COSCARELLI, C. V. Estratégias de leitura. **Letra A**, Dicionário de alfabetização, Belo Horizonte, ano 2, n. 8, p. 03, out./nov. 2006. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2006_JLA08.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Alfabetiza Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- KLEIMAN, A. B. Compreensão leitora. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFG/Faculdade de Educação, 2014, p. 61-62.
- LEIBRUDER, A. O discurso de divulgação científica. *In*: BRANDÃO, H. N. (org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre as autoras

Simone Regina Pinto Pereira: Mestranda em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2020), em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pelo CEPENMG (2013) e graduada em Pedagogia (2011). Servidora pública das redes municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais, professora alfabetizadora, no presente momento exerce a função de Coordenadora Pedagógica Geral. Atuou como supervisora bolsista no Subprojeto Pedagogia - Anos Iniciais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES (2018-2019) na UFMG. Em 2021 participou de um Projeto de Extensão: Laboratório de Alfabetização e Letramento - LAL: produção, análise, usos e mediações com jogos e recursos didáticos para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética da UFMG em parceria com a escola em que leciona. Neste mesmo ano atuou como Coordenadora Alfaleta com ações de formação em Alfabetização e Letramento aos docentes da rede municipal de Belo Horizonte.

E-mail: srppereira@yahoo.com.br

Daniela Freitas Brito Montuani: Professora na Faculdade de Educação da UFMG. Mestre e doutora e em Educação pela UFMG onde também realizou sua graduação em pedagogia. É pesquisadora e atualmente vice-diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, e integra o Grupo de Pesquisa em Alfabetização - GPA/CEALE. Foi formadora e coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (MEC), pela UFMG. Atuou como avaliadora em Programas como PNBE e PNLD – obras complementares (MEC). Coordenou o subprojeto Pedagogia - Anos Iniciais, do Programa Institucional de Iniciação à Docência -PIBID/CAPES (2018-2019), na UFMG. Coordena o Laboratório de Alfabetização e Letramento LAL/Ceale/FaE/UFMG (2017-atual). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF. Atua principalmente nos temas relativos à alfabetização e letramento, políticas públicas de alfabetização e mediações pedagógicas com jogos e recursos didáticos para aprendizagem inicial da língua escrita.

E-mail: danielamontuani@ufmg.br

Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores

Reading: making dialogues about reader education

Lecture: tisser des dialogues sur la formation des lecteurs

Mauriceia Silva de Paula Vieira¹

Flavia Cristina de Araújo Santos Assis²

Resumo: As pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, na perspectiva das ciências cognitivas, evidenciam que aprender a ler não é natural. Ao contrário, requer ensino explícito e sistemático. Diante disso, este trabalho busca, em uma dimensão epistemológica, refletir sobre os processos cognitivos inerentes à competência leitora. As reflexões empreendidas estão pautadas nos estudos de Wolf (2019), Lopes (2021) e Martins (2021), que discorrem sobre aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura. Em uma perspectiva dialógica, apresenta os estudos de Soares, pautados na dimensão do “alfaletrar”, como um caminho promissor para o ensino da leitura e na certeza de que “toda criança pode aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2020, p. 13).

Palavras-chave: Desenvolvimento da leitura; cognição; ensino.

Abstract: Research on learning to read, from the perspective of cognitive science, shows that learning to read is not natural. On the contrary, it requires explicit and systematic teaching. In view of this, this work seeks, in an epistemological dimension, to reflect on the cognitive processes inherent to reading competence. The reflections undertaken are based on studies by Wolf (2019), Lopes (2021) and Martins (2021), who discuss cognitive aspects involved in reading processing. In a dialogical perspective, it presents Soares' studies, based on the dimension of "alfaletrar", as a promising path for teaching reading and the certainty that "every child can learn to read and write".

Keywords: Reading development; cognition; teaching

Résumé: La recherche sur l'apprentissage de la lecture, du point de vue des sciences cognitives, montre que l'apprentissage de la lecture n'est pas naturel. Au contraire, il nécessite un enseignement explicite et systématique. Face à ce constat, ce travail vise, dans une dimension épistémologique, à réfléchir aux processus cognitifs inhérents à la compétence de lecture. Les réflexions menées s'appuient sur les études de Wolf (2019), Lopes (2021) et Martins (2021), qui traitent des aspects cognitifs impliqués dans le traitement de la lecture. Dans une perspective dialogique, elle présente les études de Soares, basées sur la dimension de l' “alfaletrar”, comme une voie prometteuse pour l'enseignement de la lecture et la certitude que "tout enfant peut apprendre à lire et à écrire".

Mots-clés: Développement de la lecture; cognition; enseignement.

Introdução

A leitura é um tema repleto de matizes e que apresenta várias vertentes e abordagens de estudos devido à complexidade que o envolve. As mudanças estruturais pelas quais a sociedade brasileira vem passando também impactam nas práticas sociais de leitura, uma vez que ler constitui-se como uma atividade social. O advento da imprensa fez com que a leitura do

¹ Universidade Federal de Lavras

² Universidade Estadual de Campinas

impresso se tornasse uma força motriz para a veiculação de informações, da cultura (geralmente dominante) e da implementação de espaços de leitura como bibliotecas. Na contemporaneidade, em que os meios de comunicação de massa estão aliados às mídias digitais e o impresso divide espaço com as outras linguagens e semioses, o ato de ler assume novas dimensões. Além disso, o conceito de leitura se amplia para abarcar práticas de linguagem alicerçadas na interação ativa do sujeito leitor com os diferentes textos que circulam socialmente – textos orais, escritos e multissemióticos (BRASIL, 2018). A leitura é compreendida em um sentido mais amplo, e engloba não apenas “o texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos entre outros.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL 2018, p. 70).

Alliende e Condemarín, em pesquisas sobre os meios de comunicação e a leitura, já afirmavam que “nos países desenvolvidos, os novos meios incrementam a leitura; nos países menos desenvolvidos, ela entre em crise”. Os autores destacam que a situação da leitura frente aos desafios trazidos pelas mídias da comunicação se traduz em uma crise tanto dentro da escola, quanto fora e asseveram que a leitura é “um fator determinante do êxito ou do fracasso escolar” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 11-12). No Brasil, as últimas escalas de proficiência em leitura observadas nas avaliações externas mostram índices muito baixos que acabam por afetar a aprendizagem como um todo. Tornar-se um leitor proficiente envolve mais que o domínio das habilidades de consciência fonológica, da relação-grafema-fonema e do conhecimento de vocabulário. Envolve, também, leitura atenta, inferencial, apreciativa e reflexiva.

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 18) em um movimento disruptivo, defende que o conceito de alfabetização é usado de modo impreciso, o que resulta em “confusão pedagógica e didática”. Por sua vez, em 2021, Soares publica a obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, fruto de experiências da autora com o Projeto “alfaletrar”, desenvolvido em Lagoa Santa. A autora defende, desde a década de 80, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento e suas pesquisas nortearam o paradigma educacional no país, na seara da alfabetização.

Neste artigo, nosso objetivo é discutir sobre a leitura, buscando pontos de convergência que contribuam para elucidar a complexidade desse processo, considerando o aporte teórico presente na PNA. Pretendemos, em uma perspectiva dialógica, ampliar as discussões sobre o tema, a partir de contribuições de Wolf (2019), Lopes (2021) articulando-as a contribuições de

Soares (2021) para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva do “alfaetrar”: alfabetizar e letrar.

A leitura no contexto do século XXI: *quo vadis?*

Historicamente, a discussão sobre o fracasso na leitura encontra lastros na educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 80, do século XX, em que a sociedade se deparava com o seguinte paradoxo: de um lado a premência de formar leitores competentes para atuar em um mundo cada vez mais globalizado; de outro, a urgência de universalizar a educação básica e de garantir a qualidade no processo de formação.

Os estudos de Kleiman (2002) elucidam que ler é um processo altamente complexo e heterogêneo por natureza que a compreensão leitora é bastante subjetiva, uma vez que está ligada à carga experiencial que o sujeito possui no momento da leitura. Para a autora, a leitura envolve percepção, processamento, memória, inferência e processos cognitivos. Segundo Kleiman (2002, p. 17), a leitura é considerada um “processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem na página para chegar à compreensão”. Por sua vez, para Smith (1989), a leitura, assim como a escrita, não pode ser dissociada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido. Como destaca o autor, a leitura nunca é uma atividade abstrata e sem finalidade, pois “depende de tudo que está ocorrendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo” (SMITH, 1989, p. 200).

Conforme postulam Assis e Vieira, para ler “é preciso que o aluno articule as pistas linguísticas/textuais a deduções e conclusões, a partir do contexto sociocognitivo, da situação comunicativa e com os conhecimentos e a bagagem cultural que possui” (ASSIS; VIEIRA, 2022, p. 84) para que desenvolva capacidade de compreender de forma global um texto. Nesse ensejo, o leitor possui um papel ativo e dinâmico na atribuição de sentido ao texto. Isto posto, a capacidade de compreender o que é lido está relacionada a fatores interacionistas e ao desenvolvimento da precisão do reconhecimento de palavras e fluência da leitura, sendo que, na medida em que um leitor iniciante lê, os esforços em decodificação consomem a maioria de seus recursos atencionais, tornando, muitas vezes, a leitura lenta, o que prejudica a compreensão (MARTINS; CAPELLINI, 2019). Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) esclarecem que a compreensão da leitura acontece enquanto se lê. A pessoa vai lendo e compreendendo, porque

vai mobilizando habilidades, à medida que lê, produzindo as inferências, estabelecendo as relações entre as partes do texto etc. Carvalho elucida que:

o ato de ler exige que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos. É preciso aceitar que o ensino da leitura deva estar configurado em etapas, e cada uma delas deverá contemplar a consolidação de diferentes conjuntos de habilidades (CARVALHO, 2018, p. 29).

Além disso, a leitura implica estudos de aspectos como inferência, predição e memória, além de incluir processos como: características do leitor e do texto, planejamento (antes, durante e após) para uma compreensão global, inferencial e apreciativa (STREY, 2012). Nessa lógica, o leitor poderá ser capaz de atribuir sentido, atribuir sentidos e atribuir mais sentidos ainda (SILVA, 2011).

Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) argumenta que as pesquisas contemporâneas, alicerçadas em imagens cerebrais permitiram a exploração de novos campos de pesquisa e destaca o surgimento de ciências cognitivas, como a “neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019, p. 20).

Para além das críticas engendradas à PNA, Martins aponta que a aprendizagem da leitura envolve uma série de fatores, tais como:

fatores individuais, como é o caso do desenvolvimento cognitivo e cerebral e da motivação, fatores ambientais, nomeadamente os métodos de ensino, a família (e o seu contexto socioeconômico), o sistema ortográfico, a cultura e as políticas educativas, e os fatores genéticos (MARTINS, 2021, p. 63).

De maneira complementar, Wolf afirma que “os seres humanos não nasceram para ler” e que “a aquisição do letramento é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do *Homo sapiens*” (WOLF, 2019, p. 09). Para Wolf, o longo processo evolutivo de aprendizagem da leitura mudou a estrutura das conexões do cérebro e diferentes formas de ler impactam a cognição. Além disso, a leitura constitui-se como um fator catalisador de transformação do desenvolvimento nos indivíduos e nas culturas letradas. Wolf argumenta que o letramento é um fator cultural e não natural. Isso significa que os jovens leitores não têm um programa de base genética para desenvolver os circuitos cerebrais, pois “os circuitos do cérebro leitor são formados e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais, incluindo a mídia em que

a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida” (WOLF, 2019, p. 16). Tais considerações sobrelevam a necessidade de que, no espaço escolar, a leitura seja compreendida como um sistema complexo em que diversos fatores atuam simultaneamente e influenciam no processo de leitura e de compreensão.

Dehaene (2012) discorre sobre a plasticidade neuronal, mecanismo de adaptação da estrutura cerebral, por meio do qual o cérebro cria um novo caminho ou um novo circuito, conectando e realocando componentes de suas estruturas básicas antigas para dar conta das novas demandas cognitivas. Conforme Wolf (2019, p. 29), “a plasticidade do cérebro nos permite formar não só circuitos cada vez mais sofisticados, mas também circuitos cada vez menos sofisticados, dependendo dos fatores ambientais”. Em relação à leitura, “ler é algo que tem que ser aprendido” e “precisamos de um ambiente que nos ajude a desenvolver e conectar um sortimento complexo de processos básicos e não tão básicos, de modo que cada jovem cérebro possa formar seu próprio circuito de leitura novo em folha” (WOLF, 2019, p. 28). Wolf esclarece que os leitores experientes processam e conectam as informações numa velocidade surpreendente, a partir das predições que têm origem em várias fontes, articulando as informações presentes na memória de trabalho e na memória de longo prazo. Portanto, ler é uma atividade dinâmica e, no processo de formação de leitores, as práticas de leitura com as quais os aprendizes interagem contribuem para que cada leitor construa seu próprio circuito de leitura.

Outro aspecto fundamental trazido por Wolf diz respeito à leitura superficial e aos processos analíticos da leitura profunda. Enquanto a primeira liga-se à informação, a segunda usa muito mais do córtex cerebral e requer observação, hipóteses, predições baseadas nos processos inferenciais, na dedução, testagem, avaliação, interpretação e conclusão. Nas palavras da autora: “a leitura profunda requer o uso de raciocínio analógico e inferência, se quisermos desvendar os múltiplos patamares de sentido daquilo que lemos” (WOLF, 2019 p. 73). Para a pesquisadora, quanto mais conhecimentos o leitor possui, mais ele consegue estabelecer analogias e mais usará essas analogias para inferir, deduzir, analisar e avaliar nossas convicções antigas - e tudo isso amplia e refina nossa plataforma interna crescente de conhecimentos (WOLF, 2019 p. 74). Nesse sentido, a leitura profunda relaciona-se ao conhecimento e ao pensamento e, ao mesmo tempo, acarreta mudanças em relação às percepções, sentimentos e saberes, (re)elaborando, assim, o próprio circuito cerebral.

Ao processo de aprendizagem da leitura perpassam vários aspectos inerentes à evolução da linguagem, dentre eles as habilidades cognitivas: percepção, memória, atenção e

motricidade. Quando lemos, necessitamos manter nossa atenção sustentada para memorizar as primeiras informações (memória de trabalho) e associá-las aos conhecimentos já adquiridos, produzindo novas informações. A atenção rebaixada durante a leitura pode gerar déficits na compreensão, por falta de retenção de informações e de associação das ideias. Dias e Mocca (2019) reiteram que quanto maior a memória de trabalho, mais facilidade um indivíduo terá para compreender textos.

É sabido que eficiência atencional condiz, também, com o grau de motivação, do objetivo de leitura, sendo a compreensão a finalidade natural que exige selecionar informações importantes do texto, associar com conhecimentos prévios e estocar na memória para acionar mediante demandas do dia a dia. Na prática, os leitores em formação buscam por um motivo, ou uma finalidade para ler, processos motivacionais do ato de ler (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Em conformidade com Pestana (2013), a motivação intrínseca permite manter comportamentos mais duradouros durante a leitura, seja esta leitura para obter informação, para estudar ou, ainda, para alcançar outra finalidade. Integrando as informações, Martinelli (2014, p. 203) aponta que a motivação intrínseca diz respeito “à inclinação natural para a assimilação, o domínio, o interesse e a exploração espontâneos”, assim como o aluno que lê por fruição e/ou ampliar seu repertório de conhecimentos. Enquanto isso, na motivação extrínseca, a leitura se apresenta com objetivos externos à intenção do aluno, como para obter conceitos na tarefa ou mesmo para evitar punições do professor ou dos pais.

A motivação e/ ou intenção leitora seriam os primeiros atos de manutenção da atenção, pois de acordo com Zorzi (2003), a atenção depende de curiosidade pelas coisas, dos interesses, da capacidade de compreensão, das condições do ambiente e da capacidade de detectar estímulos e selecionar, entre muitos que estão ocorrendo simultaneamente, aqueles que interessam.

Durante todo o ato de ler, será necessário que o leitor acione pelo menos dois tipos de atenção: atenção seletiva para abstrair as partes importantes do texto e atenção sustentada para conseguir compreender o todo do texto lido, por intermédio da concentração durante o início até o fim do texto, pois há um processamento de informações durante a execução da tarefa de ler com vistas à compreensão do texto. Em outras palavras, a intenção, a motivação para ler um texto tornam-se demandas em primazia das funções de atenção e memorização, predizendo que o processamento de uma dada informação textual ocorre quando o sujeito presta atenção às pistas que o texto fornece, constrói sentido e prevê hipóteses.

Lopes (2021) defende que o ensino da leitura, para ser eficaz, abarca não só o conhecimento de aspectos específicos da aprendizagem da leitura, como também métodos e técnicas do domínio da didática. Para o autor, a aprendizagem da leitura envolve as habilidades de consciência fonêmica, decodificação de palavras, fluência, vocabulário e compreensão. Lopes argumenta que para que os alunos consigam ler de forma fluente e com compreensão é necessário que sejam expostos extensivamente ao código alfabético e dominem as relações grafo-fonêmicas. Destaca a “importância de imersão dos alunos em textos, tendo em vista a automaticidade no reconhecimento de palavras e a fluência na leitura” e “a necessidade de trabalhar sistematicamente diversos aspectos relacionados com as palavras e expressões dos textos” (LOPES, 2021, p. 119-120). Outro aspecto importante apresentado é a que o trabalho com a leitura esteja articulado a escrita, uma vez que “automaticidade na escrita manual prediz a qualidade e a produção da escrita, bem como a realização em leitura, ao longo do tempo” (LOPES, 2021, p. 120). A avaliação sistemática dos progressos dos alunos, realizada ao longo do ano, possibilita ao professor monitorar a aprendizagem, identificando os alunos que precisam de mais atenção. Para Lopes, a leitura com fluência é primordial para que o leitor se concentre no conteúdo do texto e é importante que os alunos sejam expostos a textos variados, pois:

A imersão sistemática em um mundo rico em palavras só é verdadeiramente possível através do contato continuado com livros. O contato com livros e com a literatura permite que o sujeito, que já aprendeu a ler, passe a ler para aprender. A diferença, mais do que semântica, é cognitiva, emocional e cultural (LOPES, 2021, p.120-121).

Em suma, devido à complexidade envolvida, o processo de ensino e aprendizagem da leitura requer planejamento intencional, sistematizado e que leve em conta os diferentes fatores que podem interferir na construção de sentidos. O professor alfabetizador é insubstituível, uma vez que “para que a aprendizagem da leitura aconteça, é necessário um processo sistemático, intencional e prolongado de instrução, ou seja, uma co-construção social entre um sujeito que aprende e um sujeito que ensina” (LOPES, 2021, p. 111). A próxima seção trará as contribuições de Soares, com vistas a ampliar o diálogo sobre a formação de leitores no período de alfabetização, em que as práticas de leitura precisam de acontecerem em um ambiente de letramento.

“Alfaletrar”: em busca de alinhamentos e de convergências

Na década de 80, Soares (1989) foi precursora de discussão que evidenciou que as camadas populares constituíam uma parcela à margem da democratização do saber, uma vez que os índices de repetência e evasão incidiam sobre essa parcela da população. Simultaneamente a essa questão, no cenário das investigações sobre leitura, os termos alfabetização e letramento passam a fazer parte de diversas pesquisas, em diferentes campos epistemológicos. Soares (1989; 2004a; 2004b; 2014; 2021) defendeu a indissociabilidade desses dois processos que caminham na mesma direção: o ensino aprendizagem da escrita deve ocorrer em um contexto de letramento; por sua vez, as práticas de letramento são como um alicerce para a apropriação do sistema de escrita. Embora distintos, são processos simultâneos e interdependentes, pois:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2021, p. 27).

Além disso, Soares (2004b) já apontava as diferentes facetas envolvidas no processo de ensino aprendizagem da escrita. Nas palavras da autora:

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas dessa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras (SOARES, 2004b, p. 99).

Dessa forma, entendemos que as discussões sobre o letramento, tal como trazidas por Soares, ao longo de quatro décadas, não obscurecem os estudos trazidos pelas neurociências e vice-versa. Ao contrário. As contribuições trazidas pelas ciências cognitivas correspondem a mais uma faceta a ser considerada, pois lançam luz sobre a complexidade do processo de leitura e escrita e podem contribuir para as pesquisas atuais sobre o tema. Outro ponto importante: em 2021, Soares publica a obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, cuja premissa é a de que a alfabetização ocorre no contexto dos usos sociais da leitura e da escrita. Um dos aspectos relevantes, a partir do título, é a afirmação de que toda criança pode aprender a ler e a escrever, a partir de um ensino com método. Nas palavras de Soares:

É fundamental esclarecer que o que se propõe neste livro **não é** um ‘método’, mas uma orientação para **ensinar com método**, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com ‘evidências científicas’ para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino (SOARES, 2021, p. 112).

Para evidenciar a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, Soares (2021) propõe o verbo “alfaletrar”, indicando que a aprendizagem da leitura está relacionada à convivência em um ambiente cercado por textos, de diferentes gêneros e em diferentes suportes. Essa imersão possibilita que, a partir de um ensino sistemático, realizado pelo professor, a criança aprenda a tecnologia da escrita – o sistema alfabético – por meio das práticas de leituras: aprende a ler e a escrever para se tornar capaz de ler e de escrever os textos que são produzidos e que circulam na sociedade em que vive.

Por meio de uma metáfora das camadas, Soares elucida que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita diversas camadas se articulam, de forma indissociável e interdependente, sendo necessário: a) aprender o sistema de escrita alfabético (Alfabetização); b) ler e escrever textos: usos da escrita (Letramento); e c) considerar os contextos culturais e sociais de uso da escrita (Letramento). O conceito de letramento relaciona-se ao “desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares” (SOARES, 2014, [n. p.]) em que o sujeito precisa ler ou escrever em diferentes situações de interação. “Como toda a atividade

humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal"³, ressaltam Barton e Hamilton (2004, p. 109).

Qual o ponto de partida para “alfaletrar”? Segundo Soares (2021), o texto é o eixo central que articula a alfabetização e o letramento e é necessário que o professor escolha textos que despertem o interesse dos alunos e que sejam compatíveis com os conhecimentos linguísticos e com o nível cognitivo dos aprendizes. A proposta de “alfaletrar” busca abarcar a complexidade dos processos envolvidos: o estabelecimento de metas em progressão a serem alcançadas; o ensino direto e explícito pautado em planejamento, em mediação pedagógica, e, também, a utilização de instrumentos diagnósticos permanentes e periódicos, a fim de subsidiar as intervenções necessárias.

Também, é importante destacar que se o conceito de leitura foi redimensionado, a concepção de texto também se ampliou. Segundo Vieira e Abreu (2017, p. 273), nos textos em que convergem vários modos de representação, “a articulação entre as várias semioses é constitutiva dos mecanismos de textualização próprios do gênero e a ausência de um recurso semiótico pode prejudicar o sentido global”.

Dessa forma, no processo de alfaletrar, é fundamental que o professor articule, em seu planejamento, o trabalho com os textos escritos – verbais, verbo-visuais e multimodais, de modo a engendrar ações sistemáticas com foco na “leitura e na compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas” (SOARES, 2021, p. 205). Retomando o ponto central que motivou esta reflexão, o ensino da leitura ancora-se em um constante devir: diagnosticar, planejar, ensinar, acreditar, motivar, monitorar, entre outras. Somente com um conjunto de ações planejadas, com o estabelecimento de metas a serem atingidas e com políticas de formação inicial e continuada de professores é possível alcançar resultados mais promissores em leitura. Além disso, é preciso acreditar que, de fato, toda criança pode aprender a ler e a escrever, tal como proposto por Soares (2021).

Considerações finais

As reflexões trazidas neste texto abrem-se como provocações para pensarmos sobre a complexidade da leitura, posto que, ler é um processo que envolve complexos aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Destacamos a importância de serem consideradas as diferentes facetas, ou aspectos, envolvidos no processamento da leitura, a partir dos estudos de Wolf

³ Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

(2019), Dehaene (2012) e Lopes (2021), que possuem como ponto comum uma abordagem neurobiológica sobre a leitura. Em seguida, trouxemos as contribuições de Soares (1989, 2004a, 2004b, 2014 e 2021) para a discussão, pautadas no pressuposto de que o aprendizado da leitura está vinculado à imersão em um ambiente cercado por textos e na premissa da indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento.

Cabe ressaltar que este trabalho é apenas um ponto de reflexão no universo de constatações do ensino da leitura nas esferas cognitivas, sociais e motivacionais. As contribuições dos estudos na seara da neurobiologia e da psicologia cognitiva são fundamentais para a compreensão sobre a leitura, como proposto pela PNA. Entretanto, o paradigma educacional de alfabetização adotado no país, e reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas, tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão dos processos de alfabetização e letramento, conforme destaca Monteiro (2019).

Em relação às contribuições trazidas pela PNA é preciso responder a questões de cunho prático e evidenciar como tais estudos irão reverberar resultados nas práticas pedagógicas cotidianas, nas práticas docentes, nas metodologias empregadas, nos diagnósticos realizados em sala de aula, no monitoramento do processo de ensino e aprendizagem. São os desafios a serem enfrentados, a partir da implementação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

Referências

ALLIENDE, Felipe.; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. E. Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, p. 78-90, 05 jul. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/620>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. (ed.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004, p. 109-139.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC; SEALF, 2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CARVALHO, Robson Santos. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola. 2018.

DIAS, Natália Martins; MOCCA, Tatiana Pontrelli. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: memória de trabalho**, vol. 4. São Paulo: Memnon, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LOPES, João. Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação; Capes, 2021, p. 107-118. (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC). Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>. Acesso em 27 maio 2023.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, v.31, n. 1, p. 01-08, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/journal/codas/about>. Acesso em: 27 maio 2023.

MARTINS, Marta. As bases neurobiológicas da leitura. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação; Capes, 2021, p. 63-86. (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC). Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>. Acesso em: 7 maio 2023

MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 53, p. 201-216, 2014.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul./dez. 2019.

PESTANA, Carlota Naughton Simão. **O papel dos trabalhos de casa no processo ensino-aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados**. 2013, 79f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, Portugal, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S., COSTA VAL, M. G., BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2014, [n. p.].

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, abr. 2004b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

STREY, Cláudia. Processo de leitura e internet: considerações relevantes. **Signo**, v. 37, n. 62, p. 129-144, 04. jan. 2012.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; ABREU, Paula Silva. Letramento multimodal e argumentação: análise de estratégias persuasivas no anúncio publicitário. **Texto Livre**, v. 10, n. 2, p. 271-290, jul./dez. 2017.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Trad. R. Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Sobre as autoras

Mauriceia Silva de Paula Vieira: Departamento de Estudos da Linguagem. Doutora em Estudos Linguísticos..

E-mail: mauriceia@ufla.br

Flavia Cristina de Araújo Santos Assis: Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: flavia.aprender@gmail.com

Produção escrita na alfabetização: uma proposta para além das palavras

Writing production in literacy: a proposal beyond the words

Producción escrita en alfabetización: una propuesta más allá de las palabras

Joselma Silva¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Resumo: Este texto objetiva refletir sobre algumas práticas de produção escrita no contexto de alfabetização, de modo identificar o papel da mediação docente para o avanço na compreensão da função social da escrita. Para isso, optou-se pela apresentação de um relato com base em uma experiência realizada no 1º ano do ensino fundamental, de uma rede de ensino municipal, no início do semestre letivo de 2023. Para reflexão da proposta busca-se subsídios teóricos nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2001; 2020), Brandão e Rosa (2005), Goulart (2000; 2020). Evidencia-se que as práticas de produção escrita podem ser trabalhadas em turmas de alfabetização e que a mediação docente ocupa centralidade na compreensão da função social da escrita, favorecendo contextos de letramentos.

Palavras-chave: Produção escrita. alfabetização. práticas de leitura e escrita.

Abstract: This text aims to reflect on some practices of written production in the context of literacy, in order to identify the role of teacher mediation for the advancement in the understanding of the social function of writing. For this, it was decided to present an experience report carried out in a class of elementary school, of a municipal school system, at the beginning of the 2023 school semester. For the proposed reflection, theoretical subsidies are sought in the studies of Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2001; 2020), Brandão and Rosa (2005), Goulart (2000; 2020). It is evident that the practices of written production can be worked in literacy classes and that teacher mediation occupies a central role in understanding the social function of writing, favoring contexts of literacy.

Keywords: Written production. literacy. reading and writing practices.

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre algunas prácticas de producción escrita en el contexto de la alfabetización, con el fin de identificar el papel de la mediación docente para el avance en la comprensión de la función social de la escritura. Para ello, se decidió presentar un informe basado en una experiencia realizada en el 1er año de primaria, de una red escolar municipal, al inicio del semestre escolar 2023. Para reflexionar sobre la propuesta, se buscan subsidios teóricos en los estudios de Ferreiro y Teberosky (1999), Soares (2001; 2020), Brandão y Rosa (2005), Goulart (2000; 2020). Es evidente que las prácticas de producción escrita pueden ser trabajadas en las clases de alfabetización y que la mediación docente ocupa centralidad en la comprensión de la función social de la escritura, favoreciendo contextos de alfabetización.

Palabras clave: Producción escrita, alfabetización, lectura y prácticas de escritura.

¹ Escola Municipal Paulo Menicucci.

² Universidade Federal de Lavras.

Introdução

Escrever é participar de um universo de significados e sentidos compartilhados, é agir no mundo, é interagir com o outro, é produzir sentidos e produzir-se a si mesmo.

Soares (2001, p. 95)

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na alfabetização vem sofrendo modificações ao longo do tempo, o que demonstra que as práticas educativas não são estáticas, mas estão em movimento de ressignificação. As propostas pedagógicas alteram-se conforme a perspectiva teórica que subsidia o processo de ensino e aprendizagem, refletindo nas formas de interação com os materiais pedagógicos e dos modos de incentivo ou de condução das atividades de leitura e escrita, no contexto escolar. Foi a partir dos anos 1980 que estudos da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual e a Análise do discurso começaram a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna, com isso "[...] novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino" (SOARES, 2001, p. 60).

Diante desse cenário, outros modos de concepção do fazer docente em relação ao processo de aquisição da língua escrita e seu ensino passaram a coexistir no contexto escolar, nos materiais didáticos. O professor, como um mediador, pode potencializar o processo de aprendizagem e para isso a organização do trabalho pedagógico "[...] deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam" (GOULART, 2007a, p. 89).

Nesse sentido, a atuação do professor alfabetizador requer uma compreensão da complexidade do sistema de aquisição da escrita. Até a década de 80, alfabetizar se resumia em ler e escrever palavras, frases e pequenos textos; copiá-los bem e, só após este processo bem trabalhado, as crianças poderiam ler textos mais complexos e, assim, estariam alfabetizadas. Houve uma mudança conceitual "[...] o conceito de sujeito aprendiz da escrita - não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita" (SOARES, 2001, p. 61). Desse modo, o mundo letrado, vivido pelos alunos no dia a dia não era discutido em sala de aula, nem tão pouco os diversos textos contextualizados com outras áreas do conhecimento.

As pesquisas de Ferreiro (2011) e de Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram que as crianças são capazes muito mais do que decodificar sinais gráficos. Ao serem estimuladas pela leitura, as crianças pensam e agem sobre a escrita, levantam suas hipóteses e transferem seu pensamento de forma que emerge uma escrita produtiva que se desenvolve passo a passo, por meio de práticas provocadoras de reflexão e pensamento. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52) afirmam que a “[...] aquisição da escrita é um processo complexo que envolve não apenas a compreensão das propriedades do sistema de escrita, mas também a reflexão sobre as próprias ideias e sobre as relações entre elas”. Em outras palavras, aprender a escrever não se resume apenas a dominar as habilidades técnicas da escrita, como traçar e formar letras e palavras corretamente. Trata-se de um processo que vai além do traçado, exigindo que a pessoa pense criticamente sobre suas próprias ideias, organize seus pensamentos e compreenda as relações entre eles. Esse aspecto reflexivo sobre a escrita é fundamental para a expressão clara e coerente de pensamentos por meio do texto escrito.

Muitas vezes, a atividade de produção escrita na escola restringe-se à atividade de cópia, como proposta avaliativa da ortografia, da sintaxe, em ações mecanizadas e reprodutivas, sem a preocupação com o significado atribuído às narrativas, com a coesão e coerência textual, sem mesmo uma reflexão metalinguística sobre o texto criado. A partir dessa observação, Souza e Goulart (2021) propõem ações de leitura literária e de produção coletiva de textos em espaços não escolares. As autoras constatarem que o potencial criativo e produtivo das crianças “é influenciado pelo repertório literário vivenciado, portanto, quanto mais vivências e experiências com narrativas, maior o potencial de criação” (SOUZA, GOULART, 2021, p. 52).

A partir disso, cabe questionar de que forma as atividades de produção escrita nas escolas, especificamente em turmas de alfabetização, podem acontecer para além da escrita de palavras? Como a literatura infantil pode contribuir nas propostas de produção de texto?

Nessa perspectiva, este artigo apresenta como objetivo refletir sobre algumas práticas de produção escrita no contexto de alfabetização, de modo a identificar o papel da mediação docente para o avanço na compreensão da função social da escrita.

Para tanto, optamos pela apresentação de uma reflexão teórica a partir de um relato com base em uma experiência desenvolvida em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, de uma rede de ensino municipal, no início do semestre letivo de 2023. Para isso, realizamos três propostas de produção escrita em uma turma com 25 crianças, considerando os diferentes níveis de conhecimento do sistema de escrita alfabética.

Alfabetização: algumas considerações

Iniciamos a discussão deste artigo com o pressuposto de que alfabetizar engloba a compreensão da língua escrita, e que sua apreensão envolve processos de construção do conhecimento, seja de maneira individual ou coletiva. Por isso, destacamos que alfabetizar pode ser compreendido como “um processo complexo que envolve não apenas a decodificação de letras e sons, mas também a compreensão do significado das palavras e textos”, conforme afirma Ferreiro (2011, p. 17). No mesmo pensamento, Brandão e Rosa (2005, p. 15) apontam que “alfabetizar é um processo complexo, que envolve muito mais do que a aquisição de um código alfabético e das habilidades mecânicas de ler e escrever”. Ainda em outra obra, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 104) explicam que a “[...] leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas também processos cognitivos complexos que envolvem a compreensão e a produção de significado”.

Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a alfabetização como uma ação complexa tendo em vista que ler e escrever não diz respeito somente à leitura e escrita de letras, sílabas ou palavras, mas à compreensão de uma linguagem e das funções sociais da leitura e da escrita a partir do entendimento do que se lê. Sendo assim, o trabalho de alfabetização se intensifica e se enriquece à medida que a escola oferece às crianças momentos de leitura e escrita com intencionalidade e planejamento (FERREIRO, 2011; GOULART, 2007a).

Nesta perspectiva Brandão e Rosa (2005, p. 23) mencionam que a “[...] alfabetização não deve ser vista apenas como um meio para a aquisição de conhecimentos específicos, mas como um processo de construção da cidadania”. Frente a tais discussões, consideramos que a alfabetização se trata de um processo que proporciona a formação do ser humano de forma construtiva.

Sendo assim, o avanço da aprendizagem é constante quando a criança é desafiada a pensar e refletir sobre o que lê e escreve. O professor, sendo o mediador, pode promover diferentes práticas de leitura e escrita de forma a proporcionar o prazer pela leitura e, por isso, estimular o desenvolvimento das habilidades leitoras, explorando os conhecimentos prévios que as crianças apresentam, a fim de favorecer a compreensão da escrita em seus contextos sociais.

Nessa direção, compreendemos que a comunicação oral e escrita é um processo muito profundo, por isto muitos autores dizem que é um processo complexo, pois a relação entre o pensamento e a linguagem, seja falada ou escrita percorre a vida dos indivíduos continuamente.

Quando um professor atua com a criança em fase de alfabetização, precisa considerar que as fases de aquisição da leitura e da escrita não são simplesmente momentâneas, mas são imprescindíveis para o avanço de uma etapa para outra. Para Marcuschi e Dionísio (2007), a alfabetização não remete a uma dimensão da individualidade do sujeito, mas abrange aspectos das relações sociais, políticas e culturais que envolvem a convivência em sociedade, bem como para a construção de uma política democrática.

Cada etapa precisa ser explorada com diversas estratégias didáticas que, certamente, irão enriquecer o repertório de conhecimento dos alunos, inclusive daqueles que necessitam de mais atenção para o desenvolvimento da leitura e escrita ou ainda, que não estão inseridos em contextos sociais motivadores. Vale considerar também as questões culturais, as quais variam de acordo com os aspectos geográficos, históricos e sociais. Partindo deste ponto, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 73) concluíram que a "[...] alfabetização deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, que ocorre em diferentes contextos e é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a história e a tecnologia". Ao pensar desta forma, podemos entender que, em toda a história, em diversas épocas, a comunicação entre o ser humano se desenvolveu e se adaptou de acordo as suas necessidades.

Desse modo, entendemos que a criança nem sempre escreve tudo o que lê ou fala, fator que justifica a escrita como uma representação da fala e não uma transferência do que se lê. Visto que a "[...] escrita é uma habilidade que se desenvolve a partir da capacidade de produzir símbolos gráficos que representem as palavras faladas e que tenham um significado convencionalmente aceito" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 179).

Refletindo acerca das concepções em várias turmas de alfabetização, alguns alunos conseguem ler letras, sílabas, palavras, no entanto, se fossem desafiados a escrevê-las não conseguiam. Outros se destacam com um traçado das letras bem definidos, assumem uma posição de “copistas”, mas apresentavam a dificuldade de leitura. Esta situação ambígua persistiu em turmas de alfabetização, caracteriza-se como uma situação recorrente nas escolas.

Daí então surgem dúvidas e enfrentamentos, uma vez que a criança não consegue ainda compreender o sistema de escrita alfabético: Quais práticas de produção escrita podem contribuir para que a criança avance nos níveis de escrita? Quais práticas de produção escrita favorecem a compreensão do sistema de escrita alfabético?

Letramento: qual a sua função na alfabetização?

Ao considerarmos que as práticas de leitura e da escrita, desenvolvidas na escola, podem favorecer o contexto de letramentos, uma vez que ampliam as oportunidades de inserção da criança na cultura letrada, entendemos que o “[...] domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim que amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua interação social e cultural” (SOARES, 2020, p. 203-204). Nesse sentido, inserir na sala de aula propostas pedagógicas de leitura e escrita, de forma contextualizada, que envolvam usos da escrita em situações cotidianas dos alunos contribui para maior interesse para as atividades e favorecem o processo de alfabetização.

Vale destacar que a compreensão de letramento não se trata de uma prática de ensino ou de um método, mas antes refere-se a “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, para a produção e a comunicação de significados” (STREET, 2014, p.13). Isso porque ser letrado “[...] significa ser capaz de ler e escrever, mas também implica a habilidade de interpretar e refletir criticamente sobre os textos e os discursos que circulam na sociedade”, conforme Kleiman (2010, p. 19).

Analisando a concepção dos autores, entendemos que o letramento envolve práticas que estão entrelaçadas com a alfabetização, de modo que os alunos compreendam as múltiplas formas de comunicação social e, assim, possam adquirir competências para ler e escrever.

Nessa dimensão, destacamos que um sujeito letrado é dotado de conhecimentos básicos linguísticos, ou seja, a relação grafema-fonema, apropriação do sistema de escrita alfabético, ortografia, necessários para realizar as atividades de ler e escrever. Portanto, é indispensável que de compreenda as mensagens que lhe são visíveis e tenha a habilidade de aplicar a funcionalidade da leitura e escrita de acordo com o contexto social em que está inserido. Sendo assim, Soares (2010, p. 20) aborda que o “[...] letramento não se restringe ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas envolve também a capacidade de compreender, interpretar e usar criticamente a informação disponível”. É nesta visão que a alfabetização e letramento são ações interligadas, pois não basta apenas os conhecimentos prévios para que o aluno aprenda a ler e escrever, é preciso formalizar a riqueza destes conhecimentos, o que são ativados e realizados por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Produção escrita: uma prática na alfabetização

Ao considerarmos que a escrita permite a interação social, a expressão de ideias, o compartilhamento de conhecimentos, a denominação dessa prática, antes conhecida como “composição” ou “redação”, passou a ser nomeada no contexto escolar como produção de textos, o que representa uma mudança na concepção de aprendizagem da escrita de textos, uma vez que “[...] não se aprende a ‘compor’ textos ou a ‘redigir’ textos sobre determinado tema, aprende-se a produzir textos em situações de *interação* entre *quem* escreve e *para quem* escreve, tendo *o que* escrever e *para que* escrever” (SOARES, 2020, p. 254).

Nessa direção, consideramos que a produção escrita se mostra uma prática relevante na fase de alfabetização. A aprendizagem da escrita pode ser enriquecida por meio de práticas pedagógicas que incentivem a compreensão, a revisão e o aprimoramento contínuo das habilidades de escrita. Os educadores desempenham um papel fundamental no ensino da escrita como uma atividade de produção, fornecendo orientação, *feedback* construtivo e oportunidades de reflexão sobre sua própria escrita.

Além disso, escrever não se limita apenas ao processo de troca de informações, mas contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, a organização de ideias e a capacidade de argumentação. Por meio da escrita podemos explorar e desenvolver nossas próprias perspectivas em relação ao tema descrito, analisar informações e comunicar-se de forma eficaz.

Segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), ficou evidente que as crianças são capazes de pensar sobre a escrita e elaborar hipóteses a respeito da representação do sistema de escrita. Nesse sentido, percebemos claramente que as crianças necessitam desenvolver o ato de escrever de modo ativo e construtivo para que ocorra reflexão da escrita e por fim, a apropriação. Haja vista que a “[...] língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximá-la dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação” (FERREIRO, 1993, p. 47).

A linguagem escrita está presente em vários ambientes, por meio dela nos interagimos e podemos discutir vários assuntos. Nos documentos pessoais, nos aplicativos de comunicação em grupos de família, nos estabelecimentos comerciais, nas ruas, nos espaços religiosos e na escola. O universo da criança não é limitado em seu aspecto social, pois desde o nascimento, vive ao redor de símbolos, de letras e sons, os quais produzem alguma informação. Aprender a

ler e a escrever trata-se da apreensão e práticas sociais letradas (GOULART; WILSON, 2013)³, em que mesmo crianças bem pequenas fazem parte da cultura letrada (GOULART, 2015). Por essa razão, é importante saber que nas escolas o ensino da escrita não deve se limitar a técnicas, mas é necessário que as crianças tenham a oportunidade de desenvolverem com liberdade e prazer.

Sendo assim, Brandão e Rosa (2005, p. 17) afirmam que a "[...] escola deve, portanto, considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em situações que envolvem a comunicação e a compreensão do mundo social em que se vive". Tendo a mesma visão Ferreiro (2011) acrescenta que para desenvolver o pensamento crítico por meio da reflexão, é importante que as crianças sejam envolvidas a vários tipos de gêneros textuais de forma a despertar a emoção pela leitura e escrita.

Assim como a leitura, a escrita deve ser trabalhada como uma prática inserida em diversos contextos de maneira que atenda as diferentes culturas em uma turma. Deste modo, ler e escrever é algo que circula em todas as áreas do conhecimento, motivo pelo qual torna o processo de alfabetização complexo e interativo. Para tanto, Ferreiro (2011, p. 84) aponta que a alfabetização

[...] não pode ser vista como uma tarefa isolada, mas sim como um processo contínuo que envolve a participação em práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. É importante que as crianças sejam expostas a diversas situações de leitura e escrita para desenvolver suas habilidades.

Sendo considerada um processo, a escrita passa por etapas de erros e acertos e não se desenvolve somente individualmente, mas o compartilhamento de aprendizagens contribui para o aperfeiçoamento das práticas de escrita. Contextualizando, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 50) afirmam que o "[...] processo de construção da escrita não é linear, mas sim caracterizado por avanços e retrocessos, momentos de estabilidade e desestabilização, que fazem parte da dinâmica do desenvolvimento cognitivo".

Certamente a escrita não se constrói linearmente. Ao longo da história, o homem desenvolveu sua escrita e precisou passar por várias etapas para conseguir se comunicar com o outro. Nesta dimensão, de acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), a escrita se diferencia da

⁴ Entendemos práticas sociais letradas, conforme definem Goulart e Wilson (2013, p. 8), como “aquelas que envolvem o movimento do conhecimento elaborado com base na escrita e a partir dela, considerando o valor social que essa modalidade de linguagem verbal tem em nossa cultura. A escrita nos identifica como integrantes da cultura letrada, em que há documentos, por exemplo, regulando nossa existência jurídica, e até marcando o corpo das pessoas com tatuagens, nos dias de hoje, no entremeio de muitas outras formas de identificação”.

fala por apresentar a característica de armazenar registros e divulgá-los por muito tempo, fato que a fala não possui. Outra característica que os autores apontam é que a escrita tem a capacidade de transmitir uma mensagem sem exigir o contato físico entre emissor e receptor.

Em relação à escrita, Goulart (2020) comenta que há dois modos para que a criança se aproprie da língua escrita: o modo formal e o funcional acerca do uso social da escrita. Estes dois, em trânsito, desenvolvem na criança os conhecimentos linguístico e cognitivo. Os estudos de Goulart (2020) em relação ao desenvolvimento da escrita em um contexto social de forma processual. Soares (2001, p. 72) considera que as crianças já interagem com textos escritos, de diferentes gêneros, convive com ações de leitura e escrita em seu contexto familiar, falta duas apropriações, aprender o sistema de escrita alfabética, suas convenções ortográficas, “[...] aprender a usar a língua escrita para a comunicação e a interação, levando em conta as diferenças pragmáticas, funcionais e estruturais entre textos orais e textos escritos, diferenças decorrentes das especificidades da oralidade e da escrita”, como também, “aprender a usar a língua escrita levando em conta as peculiaridades de cada gênero de texto escrito”.

Tendo como fundamento as concepções teóricas sobre a importância do letramento e da alfabetização, apresentamos no próximo tópico um registro reflexivo de três exemplos de práticas de alfabetização e letramento, realizadas na turma do 1º ano do ensino fundamental sobre o processo de desenvolvimento da escrita a partir de propostas contextualizadas e socialmente construídas.

Reflexão sobre as produções escritas na alfabetização

Para compor a reflexão proposta, organizamos três contextos de práticas de produção escrita: o primeiro partiu de uma brincadeira composta por uma cantiga; o segundo foi elaborado a partir de uma receita e o terceiro foi realizado a partir de uma leitura literária, de um conto já conhecido pelas crianças, porém com um enredo adaptado pela autora do livro.

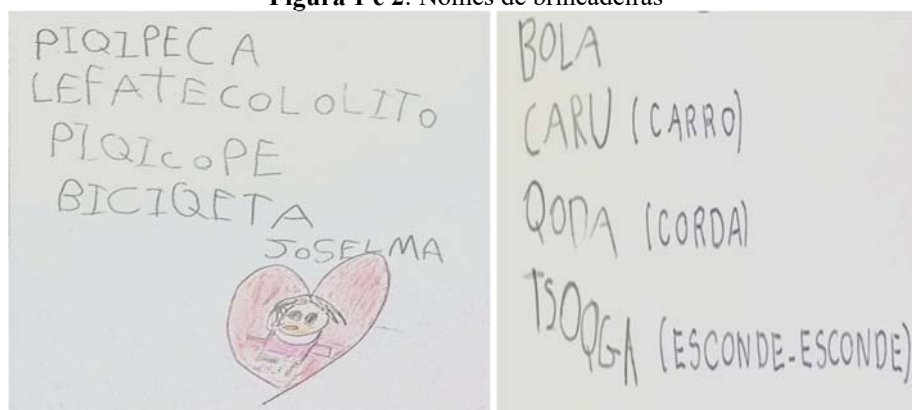
A primeira proposta baseou-se no material didático utilizado pela rede municipal de ensino no primeiro bimestre, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como temática “brinquedos e brincadeiras”⁴. Partindo de uma dinâmica inicial, fomos ao pátio da escola, realizamos uma roda, cantamos e brincamos a partir da cantiga “Ciranda, cirandinha”. Em sala, fizemos a leitura do texto e, posteriormente, a ilustração da ciranda. Assim, durante alguns dias,

⁴ Temática abordada no material pedagógico utilizado pela rede municipal: Coleção Caminhos e Vivências. Editora Opet.

o trabalho nesta disciplina foi pautado em quadrinhas, brincadeiras de roda, tipos de brinquedos e brincadeiras, bem como diversas atividades que se originam de tradições culturais.

Com o objetivo de aguçar o pensamento acerca das hipóteses para a escrita, foi proposto uma atividade de registro escrito de quatro brincadeiras que os alunos conhecessem. Como demonstração, selecionamos a escrita de dois alunos.

Figura 1 e 2: Nomes de brincadeiras



Fonte: Arquivo das autoras

Na figura 1 o aluno registrou: “pique-pegas”, “elefante colorido”, “pique-esconde”, “bicicleta”. A escrita apresenta claramente o nível alfabético, em que algumas letras e sílabas são omitidas, o que é característico deste nível de escrita da alfabetização. Na figura 2, a escrita está em transição, caminhando da fase silábica-alfabética para a fase alfabética, porém, ainda possui algumas dúvidas, ou seja, a compreensão quanto à escrita das palavras ainda apresenta pouco conhecimento do sistema de escrita alfabético em relação à formação de sílabas.

Nesse ponto, tomamos como fundamento o que afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25): a “[...] aquisição da escrita é um processo de construção ativa que implica, por parte da criança, a elaboração de hipóteses que serão progressivamente mais precisas e mais próximas do sistema de escrita convencional”. Tendo o suporte do professor, a criança avança nas etapas necessárias em se tratando da construção da escrita até que possa ler, compreender e se comunicar de forma mais elaborada.

Entendemos que, por meio desta atividade, escrever não é reprodução de palavras ou um ato metódico de cópia, mas constitui-se em uma ação de atribuição de sentidos e de reflexão sobre a própria escrita (SOARES, 2010). Nesse caso, trabalhar com brincadeiras foi significativo, pois partiu do universo das crianças e de suas experiências, fato que contribuiu para explorar a escrita e a comunicação entre os alunos.

A segunda proposta de escrita teve como ponto de partida o estudo sobre os órgãos dos sentidos proposto no conteúdo curricular da disciplina de Ciências. A ideia foi motivar a escrita espontânea de maneira prazerosa. Então foi planejada uma aula de culinária com a participação de todos os alunos. A receita escolhida foi salada de frutas e houve a contribuição dos pais e da professora em relação aos ingredientes. Cada aluno participou na organização da sala e no preparo da salada. Foi um momento oportuno para o trabalho com a linguagem oral por meio das palavras que determinam os nomes dos ingredientes e com a contagem da quantidade.

Figura 3 e 4: Registro de receitas

SALADA DE FRUTAS

INGREDIENTES

	42	ADAHL
	6	MCARU
	1	MRU
	30	MLOD
	1	AXOAOLO

PREPARO

- 1- PIQUE TODAS AS FAFK
- 2- MISTURE TUDO EM UMA ASALA
- 3- ACRESCE O LDRU CONDENSADO
- 4- SIRVA EM ROB DE PLÁSTICO

SALADA DE FRUTAS

INGREDIENTES

	42	BAVANA
	6	MAEA
	1	MAEA
	30	MORACO
	1	LATADE LEDI

PREPARO

- 1- PIQUE TODAS AS SORTAS
- 2- MISTURE TUDO EM UMA ASIA
- 3- ACRESCE O LEDE CONDENSADO
- 4- SIRVA EM COPOS DE PLÁSTICO

Fonte: Arquivo das autoras.

A lista dos ingredientes a serem escritos foram: “banana”, “maça”, “mamão”, “morango”, “lata de leite condensado” e das palavras referentes ao reparo da receita foram: “frutas”, “bacia”, “leite”, “copos”. Na figura 3 a escrita pré-silábica demonstra a falta de clareza de compreensão do sistema de escrita alfabético em relação às sílabas, o registro apresenta proximidades em relação a letra inicial, mas a formação de palavras utiliza-se letras aleatórias. Já na figura 4 a escrita apresenta formação de sílabas que tenham consoantes e em seguida vogais, demonstrando características do nível alfabético.

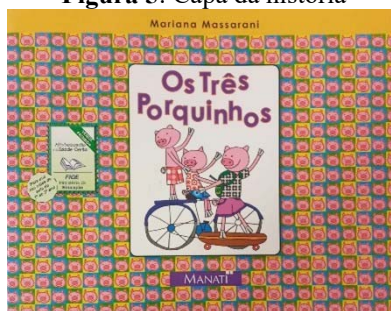
Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 156) explicam que a “[...] escrita não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um instrumento de reflexão e de construção do pensamento”. Segundo as autoras, a escrita se desenvolve devido ao avanço de estágios cognitivos e linguísticos, mesmo se a criança não domina totalmente as convenções ortográficas e gramaticais. Isto implica que escrever de forma contextualizada, desenvolve as

habilidades de escrita e ainda é possível partir das produções trabalhadas para aprimorar os grafemas e os fonemas.

Se por um lado a alfabetização envolve a compreensão do sistema de escrita alfabético, por outro temos a compreensão da produção escrita. Kleiman (1998) defende a ideia de que a produção da escrita desenvolve ações cognitivas e linguísticas e ainda amplifica a questão social, isto é, a aprendizagem por meio da troca e da reflexão, o que é certamente uma grande contribuição para a alfabetização.

Dando sequência na proposta de produção escrita, apresentamos a atividade que se iniciou com uma leitura literária e a formação de palavras e frases, uma vez que o material didático da turma estava abordando textos e palavras com a letra P. A história contada foi “Os Três Porquinhos”, da autora Mariana Massarani⁵.

Figura 5: Capa da história



Fonte: Arquivo das autoras

A obra “Os três porquinhos! Trata-se de um livro ilustrado, que traz uma narrativa composta por imagens, o que incentiva a criatividade e a imaginação, contribuindo para a produção escrita. Após a leitura das imagens, escolhemos uma criança para recontar a história. Em seguida conversamos sobre o contexto da narrativa e fizemos algumas relações com os fatos da vida cotidiana. Dialogamos primeiramente com as crianças: “Qual é o nome deste livro?” “O que o lobo está fazendo aqui?” “O que os porquinhos estavam fazendo?” Por que o lobo pegou um binóculo?” “E o lobo queria algo? O quê?”

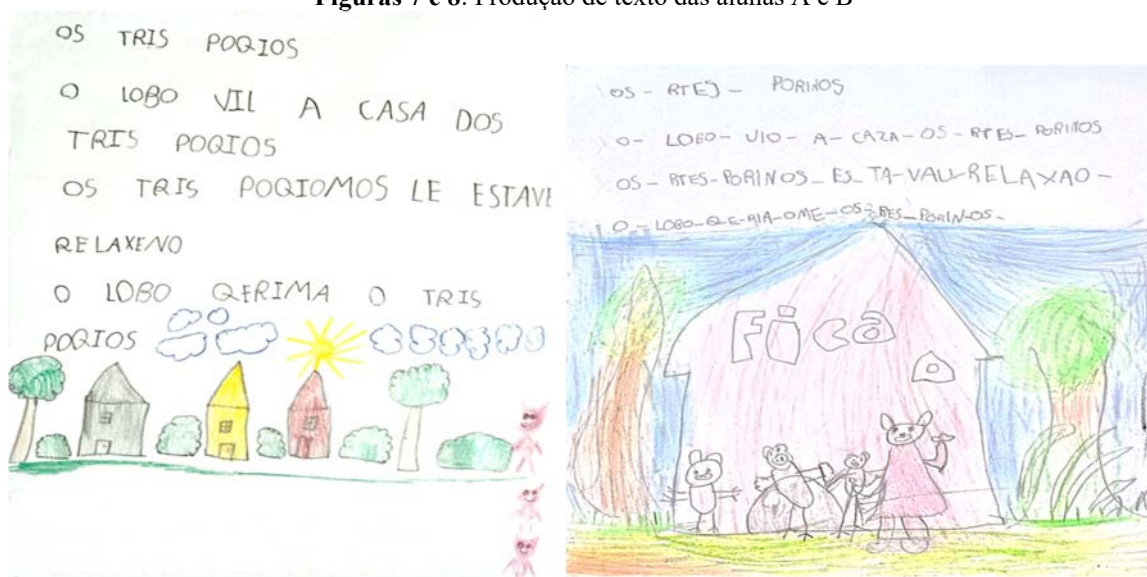
⁵ MASSARANI, M. **Os Três Porquinhos**. Editora Manati, 2013.

Figura 6: Parte escolhida pela turma

Fonte: Arquivo das autoras.

O enredo chamou a atenção das crianças, pois diferencia-se daquilo que já sabiam sobre o conto clássico. Nesse enredo os porquinhos agiram com maldade para com o lobo. No entanto, as boas ações realizadas pelos porquinhos contagiaram o lobo e ao final se tornaram amigos.

Partindo desse contexto, propusemos a produção ilustrativa e escrita de uma parte da história que as crianças gostaram. Realizamos um diálogo e escolhemos, coletivamente, a parte da história para a elaboração da atividade. Cada aluno realizou de acordo com as suas particularidades artísticas e níveis de escrita. Nesse sentido, foi um momento livre, de forma que quem não conseguiu escrever frases, escreveu palavras que ouviu da narrativa, ou quem não conseguiu escrever palavras, registrou sílabas ou letras. E houve aqueles que somente ilustraram. Seleccionamos, então, duas produções em nível de escrita alfabética.

Figuras 7 e 8: Produção de texto das alunas A e B

Fonte: Arquivo da autora

No momento do registro, pedimos que as alunas fossem escrevendo os acontecimentos na sequência das perguntas que foram feitas. Observamos que ao perguntar o que os porquinhos

estavam fazendo, as crianças disseram que os porquinhos estavam relaxando porque havia um porquinho deitado em uma rede. Outra observação na escrita refere-se às diferentes percepções dos acontecimentos da narrativa registrado na escolha de palavras ao rescrever a história, ao fato de que a aluna A registrou que o “lobo queria matar os três porquinhos”, enquanto a aluna B escreveu a expressão “queria comer os três porquinhos”.

Observamos também algumas palavras que, mesmo não escritas na forma convencional, com sílabas incompletas e outras irregularidades da escrita, principalmente aquelas que apresentam sílabas complexas como por exemplo: “porquinhos”, não comprometem que a organização das ideias aconteça, ou mesmo a criança apresente uma estrutura coesa da narrativa.

A partir da prática de produção de textos a partir do reconto da história lida, podemos refletir que a atividade de leitura literária acontece integrada ao processo de escrita. Nessa dimensão, Leal e Melo (2007) discutem que o contato com a leitura é um fator que contribui para a formação de escritores e que é necessário adotar didáticas que explorem as vivências de escrita que acontecem fora do ambiente escolar, a fim de suavizar as dificuldades existentes para escrever. Com base em Koch e Elias (2006, p. 45), a “[...] produção de texto na alfabetização deve ser trabalhada de forma integrada com a leitura, proporcionando aos alunos a compreensão das estruturas textuais e o desenvolvimento da escrita autônoma”.

A literatura no processo de alfabetização pode ser vista como grande aliada, “não como ferramenta”, mas como “objeto de reflexão de um texto que é o próprio texto, a forma como é trabalhado para o entendimento que vai sendo construído entre alunos e professora”, segundo Goulart (2007b, p. 64), trata-se de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, com uma forma de expressão e a literatura, constituindo-se uma fonte para a formação de leitores.

No contexto de produção escrita, Goulart (2000, p. 173) nos mostra que o ato de escrever pode ser caracterizado por duas perspectivas: “[...] como um processo de contínua e recorrente análise, marcado pela heterogeneidade e pela descontinuidade, e como um processo marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um outro”. Por isso, as crianças percorrem processos distintos em relação ao ato de escrever, como podemos perceber nas figuras 7 e 8. A distinção da escrita encontra-se tanto na forma de organização do texto na página, quanto em relação à organização das ideias ou do contexto narrativo como forma de expressão.

Outra reflexão remete ao fato de que, para uma produção escrita em turmas de alfabetização, é importante o planejamento de ações pedagógicas estimulantes e envolventes,

como por exemplo a reescrita ou o reconto a partir da leitura de uma história lida, argumentando fatos ou cenas que despertem a imaginação e a reflexão sobre os acontecimentos da narrativa, ou mesmo relacionar o contexto da narrativa às experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo, com isso, que a proposta de escrever tenha sentido para elas.

Considerações finais

Este relato compôs-se de três contextos de práticas de produção escrita: o primeiro partiu de uma brincadeira composta por uma música; o segundo foi elaborado a partir de uma receita e o terceiro foi realizado a partir de uma leitura literária, de um conto já conhecido pelas crianças, porém com um enredo adaptado pela autora do livro.

A proposta de reflexão sobre a escrita como um ato de produção, a partir de atividades de escrita desenvolvidas com crianças em fase de alfabetização, nos possibilita apontar duas situações: a primeira refere-se à escrita de palavras ditadas, como por exemplo lista de nomes de brincadeiras, de objetos, de frutas etc., o que permite melhor visibilidade da compreensão do sistema de escrita alfabético e dos níveis de escrita. A segunda seria a produção de textos, em forma de recontos, de reescrita espontânea de narrativas, entre outras, caracterizando-se assim, partes de um discurso interior afim de organizar um diálogo em seu pensamento e comunicar-se com os outros (GOULART, 2000; 2020).

Diante disso, consideramos que a produção escrita na alfabetização não pode se restringir em atividades de transcrição de palavras e/ou frases soltas. Escrever trata-se de uma ação de produzir registros de pensamentos elaborados, de organização de ideias, de elaboração de contextos narrativos, de sequenciação, de comunicação, mesmo que a criança ainda não esteja em nível de escrita alfabético. Porém, compreendemos que as produções escritas precisam partir de contextos motivadores para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, seja na escola, seja em outros ambientes fora dela, haja vista que o ato de produzir textos é marcado por uma relação dialógica e interativa (GOULART, 2016).

Entendemos que as habilidades de ler e escrever podem acontecer de forma integradas e que a literatura ocupa uma função central nesse processo. Diante disso, destacamos que a mediação docente ao promover estratégias didáticas contextualizadas, de forma que as crianças participem como sujeitos das atividades de leitura e escrita, devem ser potencializadas na alfabetização favorecendo as práticas de letramentos (SOARES, 2010).

Com isso, salientamos que a produção escrita no processo de alfabetização pode ir além da escrita de palavras, ou lista de palavras, haja vista que as crianças podem produzir ou recriar textos, uma vez que se trata de "[...] promover o desenvolvimento da linguagem escrita, a criatividade e a expressão pessoal dos alunos" (FREIRE, 1996, p. 102).

Referências

- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização, vol. 6**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul./dez. 2000.
- GOULART, C. M. A. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a, p. 85-96.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORREA, H.; VERSIANI, Z. (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEAL: Autêntica, 2007b, p. 57-68.
- GOULART, C. M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização: era uma vez sete cabritinhos**. Niterói: EDUFF, 2020.
- GOULART, C. M. A.; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summos, 2013.
- GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p.48-62, jul./dez. 2015.
- GOULART, I. C. V. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016.
- KLEIMAN, Â. **Textos e leituras na formação de professores**. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar o letramento na escola? não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-74.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA; L. A. S.; GOULART, I. C. V. Produção de texto a partir de livros de literatura infantil: a criação imaginária em espaços não escolares. **Revista Textura**, Canoas, RS, v. 23, n. 53, p. 28-54 jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5807/0> Acesso: 10 ago. 2023.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Sobre as autoras

Joselma Silva: Mestre em Educação - Universidade Federal de Lavras. Pedagogia - Universidade Federal de Lavras. Ciências e Matemática - Unilavras. Pesquisadora do NELLE: Núcleo de Estudos de Linguagem, Leitura e Escrita. Linha de pesquisa: Formação Inicial de Professores.
E-mail: joselma.jc@hotmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart: Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).
E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

Consciência silábica em teste diagnóstico do PROAJA – Piauí

Syllabic awareness in PROAJA diagnostic test – Piauí

Conciencia de la sílaba en prueba diagnóstica PROAJA – Piauí

Raquel Márcia Fontes Martins¹

Gladys Agmar de Sá Rocha²

Luciana Neves Franco Freire³

Resumo: Este estudo visa analisar questões de consciência silábica que fazem parte de um dos testes diagnósticos do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos – PROAJA (Piauí). Dessa forma, esta pesquisa tem como enfoque a alfabetização em sua faceta linguística. O referencial teórico se sustenta em trabalhos como Soares (2016, 2020) e Moraes (2019). A partir da análise, foi possível constatar que o teste se configura como sendo do tipo híbrido, com as questões de consciência silábica sendo totalmente lidas pelo aplicador. Destaca-se a importância da presença dessas questões de consciência silábica lidas pelo aplicador, as quais contribuem para verificar aprendizes que ainda não estão alfabetizados, mas que já refletem sobre a sonoridade em seu processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; consciência silábica; EJA.

Abstract: This study aims to analyze questions regarding syllable awareness that are part of one of the diagnostic tests of the Youth, Adult, and Elderly Literacy Program - PROAJA (Piauí). Thus, this research focuses on literacy in its linguistic facet. The theoretical framework is based on works such as Soares (2016, 2020) and Moraes (2019). Through the analysis, it was possible to verify that the test is configured as being of the hybrid type, with the questions of syllabic awareness being fully read by the applicator. The importance of the presence of these syllable awareness questions being read by the applicator is highlighted, which contributes to verifying learners who are not yet literate but who already reflect on the sonority in their writing acquisition process.

Keywords: Literacy; syllabic awareness; EJA.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar cuestiones de conciencia silábica que forman parte de una de las pruebas de diagnóstico del Programa de Alfabetización de Jóvenes, Adultos y Ancianos - PROAJA (Piauí). Así, esta investigación se centra en la alfabetización en su faceta lingüística. El marco teórico se basa en trabajos como los de Soares (2016, 2020) y Moraes (2019). A través del análisis, se pudo verificar que la prueba está configurada como del tipo híbrido, siendo las preguntas de conciencia silábica leídas en su totalidad por el aplicador. Se destaca la importancia de la presencia de estas preguntas de conciencia silábica leídas por el aplicador, lo cual contribuye a verificar a los aprendices que aún no están alfabetizados, pero que ya reflexionan sobre la sonoridad en su proceso de adquisición de la escritura.

Palabras clave: Alfabetización; conciencia de la sílaba; EJA.

¹ Universidade Federal de Lavras - UFLA

² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

³ Universidade Federal de Lavras - UFLA

Introdução

Este estudo tem por objetivo principal avaliar itens de consciência silábica de um teste diagnóstico do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos – PROAJA, implementado pelo estado do Piauí.

Conforme aponta o levantamento do Serviço Social da Indústria (SESI), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019⁴, mais de 10 milhões de brasileiros com 15 anos de idade ou mais não são alfabetizados, o que aponta para a importância de investigações nessa área, a fim de contribuir para diminuir ou mesmo erradicar o analfabetismo em nosso país. Ademais, esse é um campo de estudos recente no Brasil, o qual apresenta ainda poucos trabalhos quando se compara com o volume de pesquisas realizadas sobre a alfabetização infantil (SILVA, 2008, p. 19).

Com relação à temática da consciência silábica em foco, destaca-se que este trabalho coloca em relevo o que Soares (2004, p. 11) destacou como sendo a “especificidade”, a “faceta linguística” da alfabetização, a qual foi deixada de lado, principalmente, nas últimas décadas do século passado e no início deste século (SOARES, 2016). No entanto, há de se notar que, na última década, houve um crescimento no número de pesquisas que relacionam o processo de alfabetização e a consciência fonológica, mas ainda é preciso avançar nisso com relação ao público da EJA (REIS *et al.*, 2020, p. 6). Este trabalho pretende ser contribuição nessa direção.

A consciência fonológica é um tipo de conhecimento metalinguístico de grande importância para a compreensão do sistema de escrita alfabética, pois se trata da habilidade de manipular diferentes unidades fonológicas que auxiliam no estabelecimento de relações entre os fonemas e os grafemas (COSTA, 2013, p. 16). A consciência fonológica apresenta níveis, dentre eles, o fonema, a rima e a sílaba, que corresponde à consciência silábica, tratada neste trabalho. A consciência silábica está relacionada com capacidades como a de segmentar as palavras em sílabas, a de unir sílabas para formar palavras e a de identificar diferentes tipos silábicos (Consoante-Vogal/ CV, CVC, CCV, VC, V...) em diferentes posições da palavra – inicial, medial e final (SCHERER, 2008, p. 34).

Neste estudo, a consciência silábica é avaliada em questões de um dos testes do PROAJA, que é um programa implementado, em 2020 e 2021, pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas – FGV. O programa visou à

⁴Cf. Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE - Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 08 maio 2023.

alfabetização de cerca de 200.000 jovens a partir de 15 anos de idade, adultos e idosos, objetivando a diminuição da taxa de analfabetismo (PIAUÍ, 2021). A análise das questões irá considerar todo o comando e alternativas elaborados, buscando-se compreender como a consciência silábica é tratada em tais questões.

Na próxima seção, é apresentado o referencial teórico deste trabalho, que traz reflexões sobre a alfabetização, a EJA e a questão da consciência silábica, enfocada neste estudo. Em seguida, são feitos os esclarecimentos metodológicos do trabalho e a análise. Por fim, são apresentadas as conclusões deste estudo.

Alfabetização, EJA e consciência silábica

O conceito de alfabetização sofreu diversas alterações ao longo do tempo no Brasil, o que pode ser notado, inclusive, nos censos demográficos. Inicialmente, era considerado alfabetizado aquele que sabia escrever o próprio nome apenas, depois quem sabia escrever um simples bilhete, evoluindo para aquele capaz de ler, escrever e fazer o uso da leitura e escrita em diferentes situações sociais, o que se relaciona ao conceito de letramento (SOARES, 2004, p. 7).

De acordo com Soares (2014a), a alfabetização corresponde ao processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, de um sistema notacional que apresenta os grafemas e os fonemas e suas convenções, e possui diferentes facetas essenciais, como “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 15). A alfabetização pode ser entendida, assim, como o processo de aprendizagem de habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita (QUEIROGA; SILVA, 2020; ZORZI, 2020).

Já o conceito de letramento, indissociável da alfabetização, se refere ao

desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014b).

Embora o letramento e a alfabetização sejam processos interdependentes, são distintos e implicam em formas diferenciadas de aprendizagem, de modo que os dois processos precisam

ser trabalhados de forma integrada, considerando suas especificidades de métodos e procedimentos de ensino (SOARES, 2004, p. 15). Tendo em vista três facetas de inserção na aprendizagem inicial da língua escrita propostas por Soares (2016, p. 28), sendo elas a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural, o foco deste trabalho recorre sobre a faceta linguística, cujo “[...] objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita [...]” (SOARES, 2016, p. 29).

As línguas humanas se organizam em dois planos que se unem na fala e são regulados pela gramática, sendo eles: o plano do conteúdo, que se refere aos sentidos daquilo que é falado, e o plano da expressão, que corresponde aos sons e às formas utilizadas para veicular esses sentidos (OLIVEIRA, 2005). As primeiras manifestações escritas, representadas pelas formas pictográficas e ideográficas, estavam veiculadas ao plano do conteúdo, e posteriormente, começaram a representar plano da expressão por meio das formas silábicas e alfabéticas (OLIVEIRA, 2005). Segundo Morais (2012), a escrita alfabética corresponde a um sistema notacional e de representação, visto que

A escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (MORAIS, 2012, p. 49).

Além disso, ao aprender a escrita alfabética, que é uma invenção cultural, o sujeito converte os sons da fala em letras ou combinações de letras na escrita, e a combinação de letras em sons da fala na leitura, ou seja, a aprendizagem inicial da escrita é complexa e não se resume na aprendizagem de simples técnicas (SOARES, 2016, p. 225).

Feitas essas reflexões gerais sobre a alfabetização, é importante tecer algumas considerações sobre a alfabetização na EJA. A aprendizagem da língua escrita por jovens e adultos segue um caminho diferente, e conforme aponta Ferreiro et al. (1983), jovens e adultos, mesmo que não alfabetizados, conseguem fazer a diferenciação de desenhos e letras na escrita, e a vivência com a língua faz com que esses sujeitos superem as características da fase pré-silábica observadas em crianças, iniciando sua aprendizagem no nível silábico. Dessa forma, Ferreiro et al. (1983) salientam que o adulto não alfabetizado percebe com clareza os critérios qualitativos e quantitativos da escrita, e apresenta maior conhecimento sobre as propriedades da escrita devido a sua experiência. O fato de iniciar diretamente no nível silábico demonstra que o adulto relaciona a escrita à pauta sonora, mesmo que no nível da sílaba ainda, tendo o

desafio de passar para o nível do fonema, a fim de compreender as relações grafofônicas fundamentais da escrita alfabética.

A alfabetização de jovens, adultos e idosos é um campo complexo, muitas vezes, tratada de forma semelhante à alfabetização de crianças, sem considerar as especificidades desses sujeitos. Além disso, a inadequação metodológica tem como consequência a utilização dos mesmos materiais para a alfabetização tanto de crianças quanto de jovens e adultos, o que pode afetar a motivação dos sujeitos e provocar a evasão nas escolas.

Passando a tratar da consciência silábica, foco deste estudo, é importante destacar que pesquisadores buscam investigar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição do sistema de escrita alfabética, visto que a consciência fonológica corresponde à “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constitui” (SOARES, 2016, p. 166) e seu desenvolvimento faz com que o indivíduo dissocie o extrato fônico da fala de seu conteúdo semântico, de modo a compreender a escrita alfabética como a representação dos sons da fala (SOARES, 2016). Para Soares (2016), a consciência fonológica envolve níveis, habilidades e complexidades que se diferem pelo grau de consciência demandado e contribuem na evolução das diversas etapas de aprendizado.

Soares (2016) destaca que é por meio da consciência fonológica – ou seja, da sensibilidade e habilidade de manipular rimas, aliterações, segmentação da palavra em sílabas e as palavras – que o sujeito consegue alcançar a compreensão do princípio alfabético, pois passa a compreender a palavra como entidade fonológica arbitrária. Assim sendo, a consciência silábica desempenha um papel importante na aquisição da escrita alfabética, visto que precede a aprendizagem da escrita, manifestando-se muito cedo e de forma espontânea. Além disso, é a menor unidade de fala que pode ser reproduzida isoladamente (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). A consciência silábica introduz o indivíduo no período de fonetização da escrita, no qual o aprendiz consegue dividir as palavras em sílabas, compreender que as letras representam os sons das palavras e escrever silabicamente (SOARES, 2016). Deste modo,

para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente utilizando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente (SOARES, 2016, p. 188).

Como pondera Soares nessa citação, a consciência silábica é uma etapa importante para a compreensão princípio alfabético, na medida em que o aprendiz da escrita começa a relacionar a pauta sonora com a escrita, ainda que a unidade considerada por ele seja a sílaba e não o fonema. Dessa maneira, a consciência silábica é uma espécie de “passagem” para a consciência fonêmica que possibilita ao aprendiz, finalmente, relacionar os fonemas (e não as sílabas) aos grafemas, habilidade essencial para o entendimento do princípio alfabético.

Morais (2014) também destaca a importância da consciência silábica para a compreensão das relações grafofônicas, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas. O aprendiz da escrita, para se tornar alfabetizado, precisa dominar essas relações, tendo que, necessariamente, desenvolver a consciência fonológica e, conseqüentemente, a consciência silábica, o que pode e deve ser trabalhado até mesmo já na educação infantil (MORAIS, 2020). Conforme Moraes (2014),

Entre várias dimensões metalinguísticas, uma, que é fundamental para que um aprendiz se alfabetize, é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a consciência fonológica. Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir ‘partes sonoras’ parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras (MORAIS, 2014).

Dessa maneira, considerando Soares (2016, 2020) e Moraes (2014, 2020), argumenta-se que o trabalho com a consciência fonológica e, por consequência, com a consciência silábica, é também fundamental na EJA. O trabalho com essa parte da faceta linguística da alfabetização pode contribuir para a diminuição dos índices ainda preocupantes de analfabetismo ou de uma alfabetização tardia e insatisfatória em nosso país. Com relação a isso, Soares (2016) afirma ser importante combater tal problema com investimento na formação dos professores alfabetizadores e no desenvolvimento de pesquisa, principalmente, no que se refere à faceta linguística da alfabetização que abarca a consciência fonológica e, portanto, também a consciência silábica.

Este estudo avalia questões relacionadas à consciência silábica em um teste diagnóstico do PROAJA. Ressalta-se que a presença desse tipo de questão sinaliza a importância de se considerar esse conhecimento metalinguístico na alfabetização. A seguir, na próxima seção apresenta-se a análise dessas questões do PROAJA.

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma análise qualitativa, na qual “[...] a ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 146), de questões de um dos testes aplicados no âmbito do PROAJA – Piauí, no ano de 2021. Especificamente, a análise das questões irá considerar todo o comando e alternativas elaborados, buscando-se compreender como a consciência silábica é tratada em tais questões.

A escolha pelo PROAJA se deu, principalmente, pelo fato de autoras deste trabalho terem atuado como pesquisadoras nesse projeto. O PROAJA é um programa implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí em parceria com a Fundação João Pinheiro – FGV. Ele funcionou nos anos de 2020 e 2021, principalmente, visando à alfabetização de cerca de 200.000 jovens a partir de 15 anos, adultos e idosos no estado do Piauí, objetivando a diminuição da taxa de analfabetismo no estado (PIAUI, 2021). O programa contou com três testes diagnósticos: Inicial, Intermediário e Final. Os estudantes autodeclarados não alfabetizados, candidatos a ingressantes, passaram por uma avaliação diagnóstica inicial para constatar o analfabetismo e serem incluídos no programa somente aqueles que, de fato, não eram alfabetizados, os quais receberam uma bolsa de incentivo para frequentar as aulas. Durante o curso, os alunos passaram por uma avaliação intermediária para acompanhamento e, posteriormente, no término do processo, por uma avaliação final, com o objetivo de verificar se eles, de fato, foram alfabetizados (PIAUI, 2021)⁵.

A partir da análise dos testes desse programa, foram selecionadas quatro questões de consciência silábica que faziam parte de um conjunto de 15 questões do primeiro teste diagnóstico do PROAJA. Duas das questões são relacionadas à habilidade de contar sílabas e as outras duas, à habilidade de identificação da sílaba (final e inicial) das palavras.

Vale mencionar que o teste apresenta instruções para o aplicador, sinalizando que comandos e alternativas devem ser lidos para os estudantes. Esse fato caracteriza o teste como sendo de modelo híbrido de avaliação da alfabetização (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020), tendo em vista que nem todas as questões são lidas pelos alunos: há questões em que o aplicador lê os comandos e as alternativas e há questões em que ele não lê.

⁵ Maiores informações podem ser obtidas no site do PROAJA: <https://seduc.pi.gov.br/proaja>. Acesso em 14 jul. 2023.

A existência de questões que são totalmente lidas pelo aplicador contribui para a identificação de diferentes perfis de alfabetização, captando não somente os estudantes leitores, mas também os não leitores que se encontram em estágio inicial ou em desenvolvimento em seu processo de alfabetização.

Cabe salientar também que as questões relativas à consciência silábica são totalmente lidas pelo aplicador, de modo a não demandar habilidades de leitura autônoma dos estudantes (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020). Essa é uma peculiaridade do PROAJA, como um programa voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, que não apenas considera a dicotomia aluno alfabetizado versus aluno não alfabetizado, mas apreende diferentes perfis de alfabetização entre tais polos. A seguir, passa-se à análise dessas quatro questões.


Análise das questões de consciência silábica do PROAJA – Piauí


Esta seção dedica-se a analisar quatro questões do primeiro teste diagnóstico aplicado para jovens, adultos e idosos pelo PROAJA no estado do Piauí, as quais são as únicas relativas à consciência silábica nesse teste.

Dessas quatro questões selecionadas, a primeira e a segunda (Questões 2 e 3 do teste) envolvem a habilidade de contar sílabas; já a terceira e a quarta (Questões 4 e 5 do teste) envolvem a habilidade de identificar sílaba final e inicial, respectivamente. É importante ressaltar que as questões são apresentadas aqui na versão do caderno do aplicador. No início das questões, há um box com o ícone de um megafone que sinaliza para o aplicador que ele dever ler, em voz alta, o comando presente nesse box para os alunos. Todos os comandos iniciam com a expressão “risque o quadrinho”, que visa facilitar para o aluno a marcação da alternativa correta, de modo que ele não confunda com alternativas identificadas por letras. Veja-se, a seguir, a primeira questão de consciência silábica a ser aqui analisada, a qual aparece na segunda posição do teste em foco, sendo denominada como Questão 2 no teste:

Figura 1: Questão 2 do teste diagnóstico 1 do PROAJA – Piauí.

Questão 2

 **Risque o quadrinho que mostra o número de sílabas (ou pedaços) do nome da figura.**



<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5

Imagem: Pixabay shipwreck-2096945

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí.

O objetivo da Questão 2 é verificar a consciência silábica dos alunos, na capacidade de segmentar as palavras em sílabas após ouvir e identificar a informação visual da palavra “barco”. Essa palavra apresenta duas sílabas em sua estrutura (BAR – CO), sendo a primeira delas uma sílaba complexa e travada CVC (consoante + vogal + consoante) terminada em consoante, e a segunda uma sílaba aberta, a sílaba canônica CV (consoante + vogal).

As alternativas da questão são compostas por números que se referem à quantidade de sílabas que podem ser apontadas pelo aluno para a palavra “barco”. A primeira alternativa (2) é a correta, visto que a palavra barco possui duas sílabas, como se mencionou. O aluno que marcou essa opção demonstra que apresenta a habilidade de contar as sílabas de uma palavra, ao menos em palavras dissílabas que, ao lado das trissílabas, são frequentes na língua portuguesa. As demais alternativas incorretas são plausíveis e podem indicar uma hipótese do aluno com relação à habilidade de contar sílabas.

É possível inferir que o aluno que marcou a segunda alternativa (3) pode ter feito alguma segmentação atípica da sílaba fechada CVC (bar), como por exemplo, CV.C (ba-r-co) (TREIMAN, ZUKOWISKI; RICHMOND-WELTY, 1995). Uma outra hipótese seria a possibilidade de o aluno, mesmo tendo ouvido a palavra “barco” sendo dita pelo aplicador, ter interpretado a informação visual dada no comando como um *navio* e não como um *barco*, segmentando a palavra em três sílabas (na-vi-o) e assim marcando a segunda alternativa (3).


A terceira alternativa dessa questão (4) pode ter sido selecionada caso a palavra barco fosse segmentada fazendo-se um apagamento do “r” final da sílaba CVC (ba-co), e o aluno fizesse a contagem das letras. Esse fenômeno pode ocorrer devido à complexidade do padrão


silábico CVC em relação ao padrão silábico CV e a dificuldade dos alunos de dominarem a leitura de palavras contendo sílabas não canônicas (MONTEIRO; SOARES, 2014; SOARES, 2016). Logo, o apagamento do “r” em final de sílaba ou coda silábica pode ocorrer devido à influência da oralidade na escrita dos alunos, que podem ter dificuldades para “[...] representar os constituintes internos de estruturas silábicas complexas, como ataque complexo e núcleo (CCV), ou ataque e rima, constituídos por núcleo e coda (CVC)” (DUTRA, 2015, p. 17). Já a última alternativa do item corresponde à opção de 5 sílabas. Uma possível hipótese para sua seleção é de que o aluno identificou a quantidade de letras da palavra “barco”, mas ainda não domina a habilidade de contar sílabas.

A seguir, apresenta-se a terceira questão do teste ou a segunda em análise:

Figura 2: Questão 3 do teste diagnóstico 1 do PROAJA – Piauí.

Questão 3

 Risque o quadrinho que mostra o número de sílabas (ou pedaços) do nome da figura.



<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5

Imagem: Pixabay 149427

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí.

A Questão 3 também objetiva verificar se o aluno apresenta a habilidade de contar sílabas, agora com a palavra “violão”. A imagem corresponde à palavra “violão”, que é oxítona e possui três sílabas em sua estrutura, sendo a primeira uma sílaba CV (consoante + vogal), a segunda formada apenas por V (vogal) e a terceira por CVV (consoante + vogal + vogal) em um ditongo nasal.

É importante destacar que, embora pareça relativamente simples, a palavra *violão* exige que o aluno tenha a habilidade de contar sílabas, considerando a existência de fatores como uma sílaba formada apenas por uma vogal (V), além da presença de um hiato, um encontro vocálico em sílaba pré-tônica, em que as duas vogais (I e O) estão em sílabas separadas, mas


podem ser interpretadas como um ditongo. Ademais, essa palavra apresenta um ditongo nasal na sílaba tônica, o qual é uma estrutura silábica que desafia o aprendiz da leitura e da escrita (SOARES, 2016)⁶.


As alternativas da questão são compostas por números de sílabas (partes) que o aluno poderia identificar para a palavra “violão”. A primeira alternativa traz a opção de 2 sílabas, e pode ser marcada pelo aluno que, possivelmente, não reconhece uma das sílabas constituída apenas de uma vogal (O), considerando “vio” como uma sílaba e “lão” como outra sílaba. Como aponta Oliveira (2011, p. 80), embora o único elemento obrigatório de uma sílaba ser a vogal, a sílaba mais fácil de ser lida e escrita não é aquela formada apenas pela vogal, mas por uma consoante e uma vogal (CV), visto que a sílaba formada somente por vogal implica em um maior tempo de processamento pelos aprendizes.


A segunda alternativa corresponde à resposta correta, já que a palavra “violão” apresenta três sílabas. A terceira alternativa traz a opção de 4 sílabas, que pode ser marcada quando, por exemplo, o aluno reconhece a vogal “o” final no ditongo “ão” da palavra como sendo uma sílaba, fazendo a segmentação como “vi-o-lã-o”, sem reconhecer o ditongo decrescente no final dela. A última alternativa corresponde a opção de 5 sílabas que pode ser marcada quando o aluno relaciona mais à quantidade de letras e não de sílabas. Veja-se, agora, a quarta questão do teste ou a terceira aqui analisada:





Figura 4: Questão 4 do teste diagnóstico 1 do PROAJA – Piauí.

Questão 4

 Veja a imagem.



 Risque o quadrinho em que o nome da imagem termina com a mesma sílaba (ou pedaço) do nome da figura acima.

<input type="checkbox"/>  A	<input type="checkbox"/>  B
<input type="checkbox"/>  C	<input type="checkbox"/>  D

Imagens: 1281563/ - Pixabay -257489/- B Pixabay23648/ [C] /Pixabay 3397657

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí.

⁶ A respeito da tonicidade, cabe destacar que, exceto os monossílabos átonos (como a preposição “que”), as palavras apresentam sílaba tônica, podendo apresentar ou não sílaba(s) pré-tônica(s) e pós-tônica. O monossílaboônico “sol”, por exemplo, apresenta apenas sílaba tônica. Já uma palavra como “menino” apresenta, além da sílaba tônica (NI), uma sílaba pré-tônica (ME) e uma sílaba pós-tônica (NO).

A Questão 4 solicita que o aluno identifique, dentre as alternativas, a palavra que apresenta a sílaba final igual à da palavra representada pela imagem no comando (VELA), habilidade fundamental para o desenvolvimento de uma hipótese silábica de escrita (MORAIS, 2019, p. 128). A presença de figuras para representar as palavras, não somente no comando, visa oferecer um recurso mnemônico ao aluno, que também ouviu as palavras representadas por essas figuras sendo ditas pelo aplicador. A palavra focalizada no comando, VELA, é dissílaba (ve-la) e paroxítona, uma estrutura silábica mais facilmente reconhecida pelo aluno por ser mais frequente (OLIVEIRA, 2011). Nessa questão, o aluno deveria ser capaz de reconhecer a sílaba final “la” final, presente também na palavra BOLA.

Embora o item solicite a identificação de uma sílaba canônica CV em uma palavra formada por duas sílabas CV, o fato de ela estar presente no final da palavra aumenta o seu nível de complexidade (OLIVEIRA, 2011). A alternativa A, com a palavra BOLA, corresponde à opção correta. A alternativa B apresenta LÁPIS, cuja sílaba inicial (e não final) é LA. Uma hipótese para a seleção dessa segunda alternativa seria a de que o aluno apresenta dificuldades para diferenciar as sílabas iniciais e finais das palavras, escolhendo a alternativa com a sílaba inicial, mais facilmente reconhecível.









Uma hipótese para a seleção da alternativa C, que equivale à palavra ROLHA, é a de que sua sílaba final LHA apresenta semelhança com sílaba final de VELA, visto que ambas apresentam consoantes laterais pronunciadas a partir da passagem do ar pelas laterais da boca. Por fim, a alternativa D apresenta a palavra VASSOURA. Uma da hipótese para justificar sua seleção pelos alunos é a de que a sílaba final desta palavra é composta por uma consoante vibrante simples alveolar, o r-tepe (ɾ), que é semelhante à consoante lateral alveolar sonora /l/ presente na sílaba final da palavra VELA (OLIVEIRA, 2011). As consoantes líquidas /l/ e /ɾ/ possuem ponto de articulação, ressonância e vibração laríngea iguais, se diferindo apenas no modo de articulação (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). Essas semelhanças articulatórias podem explicar a troca desses fonemas na realização fonética em uma palavra como “planta” que é pronunciada, em alguns dialetos, como “pranta” (DE MEDEIROS FERREIRA; BARBOZA, 2017).

Veja-se o quarto e último item a ser analisado ou o quinto item do teste em foco:

Figura 4: Questão 5 do teste diagnóstico 1 do PROAJA – Piauí

Questão 5

Risque o quadrinho em que os nomes dos dois desenhos começam com a mesma sílaba (ou pedaço).

<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

Imagens: A1 e B1: Pinelley 158684 - A2 e D2: Pinelley 3336145 (Adaptado); B1 e D2: Pinelley 3336145 - B2 e C1: Pinelley 2278033/ C2 e D2 (Adaptado)

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí.

Ao analisar essa última questão, nota-se que ela solicita do aluno a identificação da sílaba inicial, habilidade que não requer um aluno alfabetizado e leitor, mas capaz de identificar as unidades sonoras da língua (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020). Especificamente, a questão demanda que o aluno identifique a alternativa que apresenta palavras que começam com a mesma sílaba. Como nas demais questões, todas as palavras, além de serem apresentadas na forma de imagens, tiveram seus nomes ditos pelo aplicador para os alunos. A primeira alternativa traz as imagens das palavras ALICATE e AGULHA, ambas iniciadas com a mesma sílaba “a”, sendo assim a resposta correta. As primeiras sílabas das palavras que compõem a alternativa correta são formadas apenas por uma vogal (V), o que pode gerar dificuldade de reconhecimento pelo aluno, visto que a sílaba mais frequente no português é formada por uma consoante e uma vogal (CV). Em geral, os estudantes demoram mais a reconhecer uma sílaba formada apenas por uma vogal (OLIVEIRA, 2011).

A segunda alternativa corresponde às palavras ALICATE e ALFINETE que embora, comecem com o mesmo fonema/som, não possuem a mesma sílaba, já que a primeira sílaba de *alicate* é a vogal “a” e a primeira sílaba de *alfinete* é “al”. Vale ressaltar que a sílaba “al”, na maior parte do país (incluindo o estado do Piauí), tem o “l” vocalizado, sendo pronunciado como “u” (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). Na terceira e quarta alternativa, as figuras representam respectivamente as palavras ALFINETE e ARMÁRIO, e AGULHA e ARMÁRIO, ambas iniciadas com sílabas diferentes. Assim como na segunda alternativa, embora essas

palavras comecem com o mesmo fonema/som, existe outro fonema que também constitui a sílaba e que diferencia a sílaba inicial de uma palavra para outra.

A análise dessas quatro questões aponta para a importância de se trabalhar e, inclusive, avaliar a consciência silábica na alfabetização em EJA. O desenvolvimento da consciência fonológica e, por consequência, da silábica é bastante explorado na educação infantil e no ciclo de alfabetização (MORAIS, 2020), sendo tópico da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018). Talvez, até por não existir ainda uma orientação curricular de âmbito nacional como a BNCC, voltada para a EJA, o enfoque nesse tópico da faceta linguística da alfabetização não ocorra. No entanto, reforça-se, tendo como referência o suporte teórico e a análise aqui apresentados, que o trabalho com a consciência fonológica e, consequentemente, com a consciência silábica é muito relevante na alfabetização em EJA, por favorecer o aprendizado do princípio alfabético, na percepção da relação entre a pauta sonora e a escrita, primeiramente no nível da sílaba, para avançar, posteriormente, ao nível do fonema.

Conclusão

Tendo como foco a alfabetização em sua faceta linguística (SOARES, 2016), este trabalho analisou a questão da consciência silábica em questões do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, PROAJA, implementado pelo estado do Piauí.

Constatou-se que o teste se configura como sendo do tipo híbrido (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020), com as questões de consciência silábica sendo lidas pelo aplicador. Ressalta-se a importância da presença das questões de consciência fonológica, e em específico de consciência silábica lidas pelo aplicador, as quais contribuem para verificar aprendizes que ainda não estão alfabetizados, mas que já refletem sobre a sonoridade em seu processo de aquisição da escrita. Nas questões relativas à habilidade de contar palavras, a palavra VIOLÃO, embora pareça simples, exige a identificação de sílaba V em hiato e de sílaba CVV em ditongo. Nas questões relativas à habilidade de identificar sílabas, a identificação de sílaba final representa maior desafio do que a de sílaba inicial.

Conclui-se que a consciência fonológica, com destaque para a consciência silábica aqui avaliada, desempenha um papel fundamental na alfabetização de jovens, adultos e idosos, uma vez que, além de até preceder a aprendizagem da escrita, possibilita que o aprendiz desenvolva a habilidade de segmentar as palavras em sílabas e representá-las com letras voltando sua

atenção para o extrato fônico da fala, tornando-se sensível às sílabas e aos fonemas, o que lhe permitirá ler e escrever alfabeticamente (SOARES, 2020).

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSTA, R. G. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. 2013, 151f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DE MEDEIROS FERREIRA, F. N.; BARBOZA, C. L. F. O rotacismo nas histórias em quadrinhos. **Colineares**, v. 4, n. 2, p. 36-52, 2017.
- DUTRA, M. F. C. **A produção da coda silábica na escrita de alunos do 3o. ano do ensino fundamental I de uma escola pública municipal na cidade do Recife**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- FERREIRO, E. *et al.* Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, México, n. 10, 1983, p. 262-275.
- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 02, p. 449-465, 2014.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. Consciência fonológica na alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 2014, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 08 maio 2023.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 2005.
- OLIVEIRA, M. A. Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita. **Revista Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 76-90, 2011. (especial Guia da Alfabetização).
- QUEIROGA, B.; SILVA, C. Habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita. In: CAPELLINI, S. (org.). **Alfabetização em foco**. E-book. Brasília: Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020, p. 27-42. Disponível em: <http://sieceesp.com.br/sieceesp2/uploads/Eventos/cms-files-136814-1605280403sbf-fono-educacional-2020-ebook.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- REIS, A. P. S. *et al.* **Consciência fonológica e a alfabetização de jovens e adultos: reflexões sobre o processo de aquisição da leitura e escrita**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Fonoaudiologia) – Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2020.

ROCHA, G. A. S.; FONTES MARTINS, R. M.; MIRANDA, V. R. E. Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, p. 69-81, 2020.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. 233f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Pro AJA**. Piauí, 2021. Disponível em: <https://seduc.pi.gov.br/proaja>. Acesso em: 08 maio 2023.

SILVA, L. S. **Alfabetização de adultos**: um estudo de aquisição de linguagem. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística; Literatura Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014a, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 08 maio 2023.

SOARES, M. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014b, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 08 maio 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ZORZI, J. Alfabetização e a fonoaudiologia educacional. In: CAPELLINI, S. (org.). **Alfabetização em foco**. E-book. Brasília: Conselho Federal de Fonoaudiologia, p. 103-119, 2020. Disponível em: <http://sieceesp.com.br/sieceesp2/uploads/Eventos/cms-files-136814-1605280403sbfa-fono-educacional-2020-ebook.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A.; RICHMOND-WELTY, E. D. Whathappenedtothe “n” of sink? Children's spellings of final consonant clusters. **Cognition**, v. 55, n. 1, p. 1-38, 1995.

Sobre as autoras

Raquel Márcia Fontes Martins: Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (DEL - UFLA). Professora da Pós-Graduação em Letras do DEL - UFLA. Áreas de atuação: Linguística (Fonética e Fonologia, Aquisição da linguagem, Sociolinguística, Ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização) e Avaliação Educacional e Formação de Professores. *E-mail*: raquelfontesmartins@gmail.com

Gladys Agmar de Sá Rocha: Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE - UFMG). Professora do Mestrado Profissional da FaE - UFMG. Áreas principais: avaliação, didática, alfabetização. *E-mail*: gladysrocha1@gmail.com

Luciana Neves Franco Freire: Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista do CNPq.

E-mail: luciana.freire1@estudante.ufla.br

Quem é Flicts? Mediação de leitura e temática da inclusão em textos de crianças do 3º ano do ensino fundamental

Who is Flicts? Mediation of reading and thematic inclusion in texts by children in the 3rd year of elementary school

¿Quién es Flicts? Mediación de la lectura e inclusión temática en textos de niños del 3º año de la escuela primaria

Lorena Bischoff Trescastro¹

Vania Maria Batista Sarmanho²

Cilene Maria Valente da Silva³

Lúcia Cristina Azevedo Quaresm⁴

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro⁵

Resumo: O artigo tem por objetivo investigar a representação do personagem Flicts, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, na produção e ilustração de textos a partir da mediação de leitura da obra literária Flicts, de Ziraldo. A metodologia de coleta de dados compreendeu a mediação de leitura por andaimagem em atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, em sala de aula de uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém - PA, Brasil, composta por vinte e uma crianças, de oito a nove anos de idade. Na análise, observou-se que as crianças se posicionaram de maneira respeitosa e solidária ao Flicts, revelando percepção da diversidade das cores e sensibilidade para a inclusão e/ou exclusão do diferente.

Palavras-chave: Mediação de leitura; literatura; inclusão.

Abstract: The article aims to investigate the representation of the character Flicts, by children of the 3rd year of elementary school, in the production and illustration of texts from the mediation of reading the literary work Flicts, by Ziraldo. The data collection methodology comprised the mediation of reading by scaffolding in pre-reading activities, during reading and post-reading, in the classroom of a 3rd year elementary school class at a municipal public school in Belém - PA, Brazil, composed of twenty-one children, eight to nine years old. In the analysis, it was observed that the children positioned themselves respectfully and in solidarity with Flicts, revealing perception of the diversity of colors and sensitivity to the inclusion and/or exclusion of what is different.

Keywords: Reading mediation; literature; inclusion.

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar la representación del personaje Flicts, por niños del 3º año de la escuela primaria, en la producción e ilustración de textos a partir de la mediación de la lectura de la obra literaria Flicts, de Ziraldo. La metodología de recolección de datos comprendió la mediación de la lectura por andamiaje en actividades prelectoras, durante la lectura y postlectura, en el aula de una clase de 3º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública municipal de Belém - PA, Brasil, compuesta por veinte unos niños, de ocho a nueve años de edad. En el análisis, se observó que los niños se posicionaron con respeto y solidaridad con Flicts, revelando percepción de la diversidad de colores y sensibilidad a la inclusión y/o exclusión de lo diferente.

Palabras clave: Lectura de mediación; literatura; inclusión.

¹ Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas

² Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC

³ Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC

⁴ Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC

⁵ Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC

Introdução

A mediação de leitura acontece quando um leitor mais experiente estabelece uma ponte entre o livro e outro(s) leitor(es), normalmente, menos experiente(s). É a mediação de leitura a construção de um diálogo entre os leitores e o livro lido. Nos primeiros anos de escolaridade, é papel do professor atuar como um mediador de leitura e criar as condições para que seja possível que um livro e um leitor se encontrem, para que as crianças vivam a experiência de leitura e dialoguem sobre a temática do livro.

O presente estudo, fundamentado em Bakhtin (2009), Vigotsky (1994, 2009) e Graves e Graves (1995), tem por objetivo investigar a representação do personagem Flicts, por crianças do 3º ano do ensino fundamental, na produção e ilustração de textos a partir da mediação de leitura da obra literária Flicts, de Ziraldo (2002). A mediação de leitura do livro Flicts apresenta-se como uma forma de trabalhar a temática da diversidade e da inclusão em sala de aula.

A discussão da temática da inclusão se faz necessária à formação das crianças, incluindo atitudes a favor da inclusão na sociedade, uma vez que a educação inclusiva, como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, é uma realidade nas escolas. A temática “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2007, p. 1).

A palavra diversidade remete a tudo aquilo que é diferente, diverso e plural. A ideia de diversidade contempla todas as pessoas, mas, pode se referir, especificamente, às pessoas que representam grupos sociais minoritários. Já o conceito de inclusão se refere à não exclusão, ou seja, a inclusão dessas pessoas na sociedade de forma equitativa. O livro explora a diversidade das cores e a inclusão ou não do personagem. Para D’Ambrosio (2020, p. 1), Flicts “é uma obra diferenciada desde seu lançamento, em 1969, pela ousada e moderna concepção gráfica, Flicts, escrita e ilustrada por Ziraldo, é um marco na literatura infantil brasileira”.

A escolha da obra Flicts, para ser trabalhada com as crianças, se deu porque o livro traz a possibilidade de se abordar, em sala de aula, o tema da diversidade e da inclusão/ exclusão, pois, em seu texto e ilustração, mostra “a cor Flicts (de um tom terroso bege), que se sente excluída por não ser tão forte quanto o vermelho, por não ter a imensidão do amarelo e nem a paz do azul” (CRUZ, 2020, p. 1). Além disso, por ter sido a primeira obra de literatura infantil de Ziraldo e completado mais de cinquenta anos, destaca-se por seu valor histórico.

A questão norteadora do trabalho de mediação de leitura entre as crianças e a obra foi: Quem é Flicts?. Essa pergunta foi o ponto de partida, para instigar a imaginação das crianças nas atividades de mediação de leitura, envolvendo leitura, produção textual com desenhos e escrita da história em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. As produções das crianças, em um total de vinte e uma, constituíram o corpus da pesquisa com vistas a verificar como o personagem Flicts foi representado na perspectiva da inclusão. Para fins de análise, foram apresentadas, neste artigo, quatro produções das crianças e excertos de suas produções.

Flicts, publicado em 1969, foi escrito no ano em que o homem pisou na Lua e a conquista do espaço foi o que motivou Ziraldo a escrever o final de seu livro, em que “Flicts, que não tinha lugar na Terra, descobre ser a cor da Lua. E para não restar dúvidas disso, Neil Armstrong, o primeiro homem a pisar na Lua, confirmou a informação, autografando o livro com a frase: “A Lua é Flicts” (CRUZ, 2020, p. 1).

Como se vê, além de possibilitar o trabalho sobre a inclusão e a diversidade, cuja abordagem didática se faz tão necessária atualmente em tempos de tanta discriminação e intolerância, trata-se de um livro com temática instigante, com potencial para promover a intertextualidade e ativar a imaginação dos leitores. Por fim, destacamos a importância da leitura da obra literária Flicts, nas atividades de mediação de leitura, pois instigou o imaginário infantil e possibilitou na sala de aula discussões acerca da temática da diversidade, discriminação e inclusão.

Para fins de apresentação, organizamos o texto em três seções. A primeira seção apresenta os aspectos metodológicos com a descrição do locus da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e dos procedimentos de coleta e análise de dados. A segunda seção abordou os fundamentos de mediação por “andaimagem” (*scaffolding*), bem como a descrição das três etapas de mediação de leitura. Esse conceito, usado por Graves e Graves (1995), trata-se de um tipo de andaime ou apoio fornecido por alguém mais experiente na execução de uma tarefa que o aprendiz ainda não consegue realizar sozinho. Na terceira seção, foram apresentadas a análise e a discussão dos dados, buscando evidenciar a representação do personagem Flicts, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, na produção e ilustração de textos elaborados a partir da mediação de leitura da obra literária Flicts.

Aspectos metodológicos

A pesquisa de cunho qualitativo teve por lócus uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém - PA, Brasil, composta por vinte e uma (21) crianças, de oito e nove anos de idade, sendo sete (7) meninas e catorze (14) meninos.

A coleta do corpus, para fins de análise, se deu pela mediação de leitura, em sala de aula, no dia 04 de outubro de 2017, tendo como ponto de partida, a questão: Quem é Flicts?, a fim de instigar a imaginação das crianças nas atividades de leitura, produção de desenhos e escrita de histórias em contexto escolar. Após as crianças responderem livremente à questão, foi feita a mediação de leitura, com a apresentação das ilustrações do livro, página a página, e leitura em voz alta da história pela professora-pesquisadora. Em seguida, foi solicitada às crianças a produção de desenhos e escrita da história.

A metodologia de coleta de dados compreendeu a mediação de leitura por “andaimagem” em atividades de pré-leitura; durante a leitura e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995). Para favorecer a aprendizagem da leitura, por crianças nos anos iniciais de escolarização, são desenvolvidas estratégias de mediação de leitura pela professora em sala de aula. Uma estratégia que pode ser utilizada é a leitura por andaimes (*scaffolds*), entendidos como um apoio escrito ou oralizado, por um professor ou um colega mais experiente, dado a um aprendiz para que ele possa realizar determinada atividade.

As produções das crianças, coletadas na etapa de pós-leitura, constituíram o corpus da pesquisa. Na análise, buscou-se verificar como o personagem Flicts foi retratado pelas crianças na perspectiva da inclusão. Ademais, na análise dos textos infantis, buscou-se encontrar neles pegadas do discurso do texto lido e outras pegadas acrescidas pela interlocução da criança com a palavra do autor e ilustrador Ziraldo. Isso porque, em uma perspectiva bakhtiniana, o enunciado responde a enunciados passados e produz respostas futuras.

Mediação de leitura: obra literária Flicts

A obra literária lida para as crianças foi Flicts, de autoria de Ziraldo Alves Pinto, em sua 39ª edição, publicada em 2002 pela Editora Melhoramentos de São Paulo. O livro, composto de capa e quarenta e oito páginas, é ilustrado e colorido, com desenhos ilustrativos destacando as cores mencionadas na história, em página dupla, em que a diversidade das cores se

sobrepõem ao texto escrito, ainda que as letras, assim como o livro não sejam pequenas. Em relação ao tamanho do livro, sua dimensão é de 20,5 cm de largura e 26 cm de comprimento. A capa do livro, ilustrada com um arco-íris de sete cores, apresenta o nome do autor acima e o título do livro abaixo. Ela pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Colomer (2003, p.125), “o ensino escolar sempre teve relação com os livros escritos para crianças. Desde as origens desta produção a escolha acolheu os livros didáticos e organizou antologias de contos e narrativas utilizadas para o ensino da leitura”. A mediação de leitura por “andaimagem” utilizada para a atividade de leitura da obra Flicts foi a metodologia por andaimes, desenvolvida por Graves e Graves (1995), compreendendo atividades de pré-leitura; durante a leitura e pós-leitura. Segundo os autores, a experiência de leitura com andaimes permite à criança resolver um problema ou realizar uma atividade, com apoio, que não poderia realizar por si mesma de modo autônomo.

A leitura em voz alta pela professora à turma constitui na sala de aula uma atividade coletiva de leitura compartilhada em que o diálogo se estabelece entre a professora, as crianças e a obra literária. Nas atividades de pré-leitura, a obra literária, que tem por personagem principal Flicts, que é apresentado com uma cor diferente das outras, foi explorado com questões e apresentação da capa, como se vê no roteiro da etapa I seguido pela professora na mediação de leitura.

Quadro 1: Etapa I - Pré-leitura

a) Questionamentos aos sujeitos leitores:	A professora mostrou a capa do livro e perguntou: ‘Alguém conhece este livro?’. Os alunos levantaram a mão e/ou disseram: alguns ‘sim’; outros ‘não’. A professora fez outra pergunta: ‘Qual é o nome desta história?’. E as crianças responderam, dizendo o nome do livro, em voz alta. Você sabem ‘quem é Flicts?’’. Deixa que falem...
b) Informações da autoria da obra:	A professora falou sobre o autor e ilustrador. Depois, fez a leitura da biografia do autor.
c) Combinados para leitura:	A professora disse à turma que iria ler e mostrar as imagens e, depois da leitura, eles iriam escrever e desenhar a história.

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a leitura, a obra foi lida às crianças pela professora, que apresentava as ilustrações, página a página, assim as diferentes cores e a inclusão/exclusão do personagem foram evidenciadas na narrativa e visualizadas nas ilustrações da obra. Segue a descrição da atividade de mediação durante a leitura na etapa II.

Quadro 2: Etapa II - Durante a leitura

d) Leitura em voz alta pela professora:	A professora leu a história e foi mostrando as ilustrações página a página. No decorrer da leitura, ela caminhou entre as carteiras dos alunos na sala de aula e as crianças ficavam atentas à história e admiradas com as ilustrações.
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Na mediação de leitura, as crianças acessaram à obra Flicts pela voz da professora que leu a história e pela visualização das ilustrações, página a página, começando pela leitura da capa. Então, nesse momento da aula, as crianças realizaram, simultaneamente, dois movimentos de leitura: um da história ouvida e outro pela visualização das imagens.

Dentre as atividades de pós-leitura, na etapa III, como mostrado em destaque a seguir, foi solicitado às crianças que escrevessem e desenhassem a história. Dessa atividade, foi extraído o corpus desse estudo, composto por 21 textos ilustrados, dentre os quais, dada a sua representatividade do discurso infantil, quatro foram selecionados para a análise na seção seguinte.

Quadro 3: Etapa III - Pós-leitura

e) Reconto da história pelas crianças:	A professora conversou sobre a história lida e fez a reconstituição da narrativa. Percebeu que a história foi recontada em detalhes pelas crianças.
f) Produção escrita e desenho:	A professora pediu para os alunos escreverem um texto da história e depois o desenho do texto.
g) Entrega dos textos ilustrados:	Quando as crianças terminaram a escrita e a ilustração da história, foram entregando o texto à professora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Vigotsky (1994, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Diante da natureza social do aprendizado humano, o ensino escolar deve basear-se na interação social, assim, merecem destaque atividades em situação compartilhada, realizadas coletivamente e em grupo, em que há trocas sociais, entre professor e criança(s), desta(s) com seus pares, e da criança com materiais didáticos. No caso, deste trabalho, o destaque é dado para a mediação de leitura de um livro literário.

Quanto à mediação de leitura na escola, Colomer (2007, p. 28) destaca a importância crescente dada “à literatura como ‘andaime’ privilegiado para a experiência infantil da capacidade simbólica da linguagem e como cenário natural para o desenvolvimento da motivação e do progresso no domínio da língua escrita”. Portanto, a atividade escolar de ler histórias para que as crianças depois a escrevam, ou seja, uma atividade de oralidade para mediar uma atividade de escrita, pode favorecer a aprendizagem da escrita de textos narrativos por crianças em processo de alfabetização; da mesma forma, ao serem solicitadas a lerem por si mesmas para depois escreverem seus próprios textos autonomamente.

Diante do exposto, entende-se que as atividades de mediação de leitura aqui propostas são suscetíveis de despertar na criança a motivação para escrever, além disso foi solicitado às crianças que escrevessem e desenhassem uma história conhecida já que as atividades de leitura e reconto da história antecederam as de desenho e escrita. Nesse trabalho, a prática de leitura defende que a mediação deve partir das inferências desenvolvidas pelos aprendizes, para que, então, eles possam chegar a um novo conhecimento. Na leitura de obras literárias infantis que trazem texto escrito e ilustrações, “a linguagem referencial (as imagens) constitui andaime relevante, por auxiliar o leitor na compreensão” (AMARILHA; FREITAS 2016, p. 51).

É a mediação de leitura, do modo como aqui descrita em três etapas, uma atividade social em que um leitor mais experiente lê para um grupo de crianças, formando um auditório

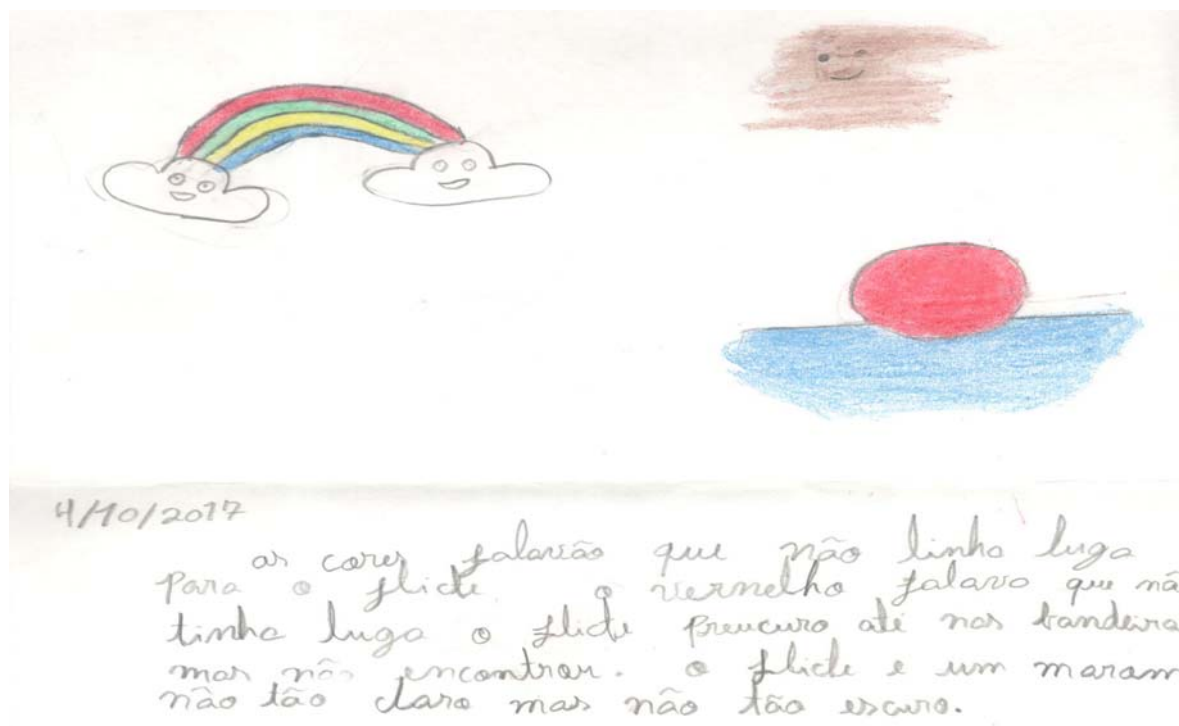
social, no qual as crianças interagem entre si, com a professora e com a obra literária. Os textos literários, dada a sua diversidade, oferecem à criança a possibilidade de conhecer e interpretar a diversidade social e cultural produzida historicamente. Assim, ao colocar à disposição da criança conhecimentos da cultura escrita, os livros infantis cumprem um papel essencial na educação das crianças.

Análise dos dados: para as crianças, quem seria Flicts?

No ensino fundamental, uma das habilidades das práticas de linguagem em Língua Portuguesa a serem desenvolvidas do 3º ao 5º ano, segundo a Base Nacional Comum Curricular, é “criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens” (BRASIL, 2017, p. 131).

Ler histórias para as crianças para que depois elas possam escrever as suas próprias histórias, tal como realizamos neste estudo, é uma das formas que podem ser exploradas em sala de aula para que as crianças desenvolvam tal habilidade. Ademais, os livros infantis contam histórias em narrativas escritas e/ou imagéticas. Neles, comumente, há uma história contada pelo autor em uma narrativa escrita e outra contada pelo ilustrador em uma narrativa de imagens.

A mediação de leitura feita neste trabalho foi com a obra literária *Flicts*, de Ziraldo, tendo por enfoque a temática da inclusão. Nesse caso, como as crianças ao realizarem a leitura da obra literária com tal abordagem se apropriaram da história lida nas palavras e nas imagens? Para dar visibilidade a tal apropriação, foi pedido para que as crianças desenhassem e escrevessem a história que foi lida pela professora em voz alta e recontada pela turma na mediação de leitura.

Figura 2: Flicts é marrom

Fonte: Dados da pesquisa.

Instigados pela questão: ‘Quem é Flicts?’, em seus desenhos e textos, de modo geral, as crianças pintaram e afirmaram que “O Flicts é o marrom” (Jean, 9 anos); “O Flicts é marrom” (Armando, 9 anos), como mostram o texto e o desenho, na Figura 2, no qual a menina escreveu: “As cores falavam que não tinha lugar para o Flicts. O vermelho falava que não tinha lugar. O Flicts procurou até nas bandeiras, mas não encontrou. O Flicts é um marrom não tão claro, mas não tão escuro.” (Maria, 9 anos). Na mesma perspectiva, as crianças buscaram associar esta cor marrom a elementos conhecidos, tais como: “Flicts tem uma cor da árvore” (Yasmin, 8 anos). Isso mostra a intencionalidade das crianças em atribuir um lugar, ou seja, associar uma cor ao personagem que, na história, se mostrava excluído da paleta de cores.

Figura 3: Flicts e o arco-íris

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se vê nos desenhos das Figuras 2 e 3, a maioria das crianças traz o arco-íris em seu desenho. Esse elemento marcante reproduzido de alguma forma nos desenhos foi apresentado às crianças na capa do livro (Figura 1) e nas suas páginas 16, 17, 18 e 19. Dando ênfase às cores como personagens da obra, o arco-íris foi mencionado no texto por quatro crianças: “O Flicts é uma cor que se mistura e aparece no arco-íris” (Arthur, 9 anos); “Flicts é uma cor muito bonita que serve para muitas coisas, como o arco-íris, casa, árvore, lápis, armário e livro” (Erick, 9 anos); “O Flicts é um arco-íris quase todo dia ele aparece no céu nos horários de verão” (Lucas, 8 anos). Para Miguel (9 anos): “Isso me lembra a cor da alegria”.

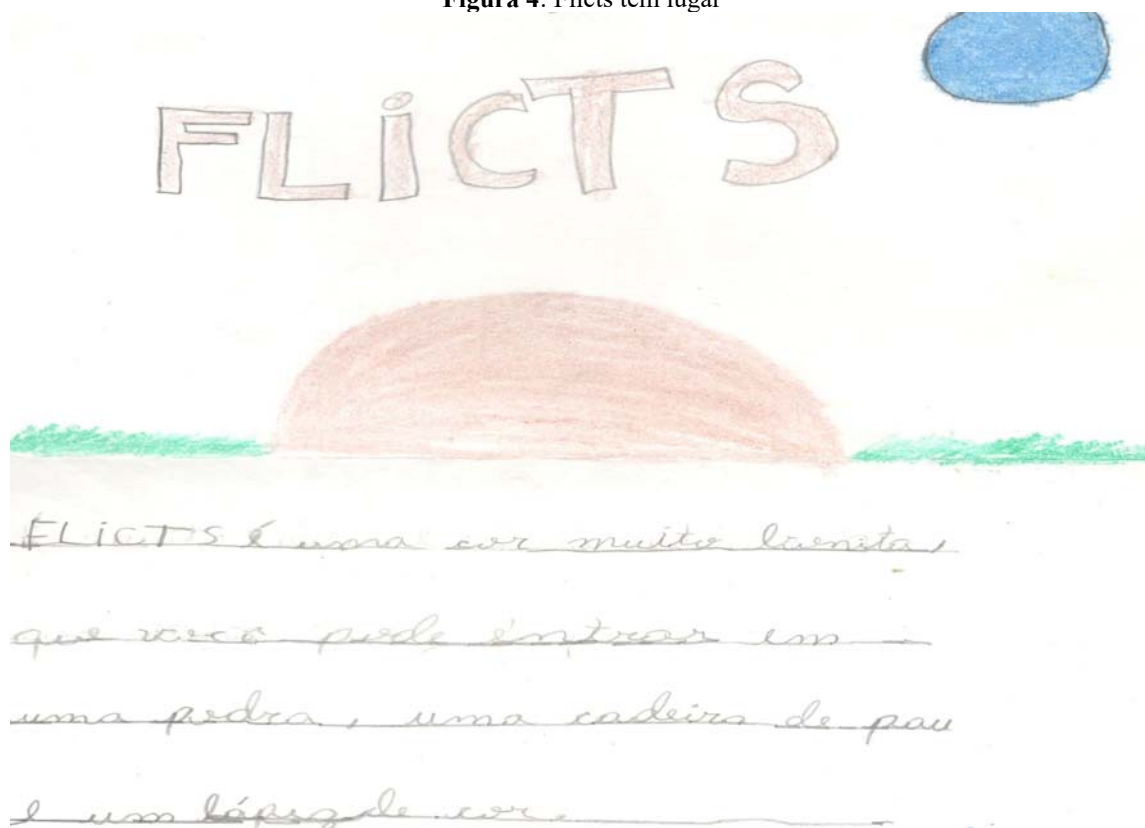
Segundo Vigotsky (2009, p. 107), a criança “desenha o que sabe sobre a coisa; o que parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa”. Na análise dos desenhos das crianças, observou-se que as produções apresentam interpretações próprias da obra lida e não apenas reproduções do que foi visualizado nas ilustrações da obra literária. As crianças ao escreverem e desenharem tanto reproduzem elementos do texto lido quanto omitem ou introduzem elementos novos acerca da inclusão em suas produções.

Ao dialogarem com a obra literária, as crianças demonstraram empatia com a situação de solidão do personagem. Na obra, Ziraldo (2002, p. 23) escreveu que “e mais uma vez deixaram o frágil e feio e aflito Flicts na sua branca solidão”. Demonstrando interlocução com a obra lida, Ana (9 anos) escreveu: “Eu entendi na história que o Flicts é uma cor solitária”; assim

como escreveu Armando (9 anos): “O Flicts é uma cor solitária, nada colorido, não tem lugar” e Kevin (8 anos): “Que cor é Flicts? Como é Flicts e quem é Flicts? Flicts é uma cor solitária. Isso é Flicts”. Ainda a respeito do sentimento de solidão, uma das crianças reforça com a afirmação: “Eu entendi que o Flicts é uma cor sem amigos” (Yasmin, 8 anos).

Se contrapondo a ideia de que “Não tem lugar para Flicts” (Leandro, 9 anos), João (8 anos) escreveu em seu texto: “O Flicts não imaginava que era tão importante assim. Flicts é muito importante. Vejo o Flicts em quase todo lugar”. Na mesma perspectiva, manifestando um desejo de inclusão para o personagem, outro menino escreveu: “Flicts é uma cor muito bonita que você pode encontrar em uma pedra, uma cadeira de pau e um lápis de cor” (Davi, 8 anos). Como uma réplica ao diálogo estabelecido com a obra literária, Davi reproduz a forma e a cor do título da obra apresentada na capa do livro de Ziraldo (Figura 1) e, em um contra discurso a favor da inclusão, mostra o Flicts na cor marrom, no desenho e no nome, e descreve no texto Flicts como alguém que tem lugar no mundo (Figura 4).

Figura 4: Flicts tem lugar



Fonte: Dados da pesquisa.

Na enunciação, a cada palavra do outro, como uma réplica do diálogo, fazemos corresponder as nossas palavras. No entanto, enquanto um discurso social, nossa palavra é

sempre impregnada da palavra de outrem. Além disso, toda palavra está impregnada de sentidos, a esse respeito Bakhtin (2009, p. 98-99) esclarece que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. As crianças em seus textos e desenhos apresentam reações em um movimento contrário à ideia de exclusão, demonstrando que Flicts tem amigos (Figura 5).

Figura 5: Flicts tem amigos



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Vigotsky (1994), os desenhos infantis evidenciam muito mais a percepção que a criança tem do objeto representado do que, propriamente, o objeto real, ou seja, seus desenhos podem trazer aspectos objetivos vistos no livro ou subjetivos, oriundos de sua imaginação. Como mostrado no desenho de Sophia (8 anos), na Figura 5, que apresentou de forma humana a diversidade de cores (verde, vermelho, azul e amarelo), como se estivesse personificando o arco-íris em que as personagens cores parecem fazer companhia para o personagem Flicts, em uma elaboração em que ele não está sozinho, pois está acompanhado de outras cores, seus amigos.

Assim como no desenho, em seu texto (Figura 5), Sophia (8 anos) apresenta Flicts pela via da inclusão, pois escreveu: “Flicts é uma cor muito bonita que serve para muitas coisas. Vejo nas pedras, no papelão, e no giz de cera. Bom, é isso que seu sei sobre Flicts”. Em uma abordagem semelhante, escreveram: “Eu entendi que Flicts é uma cor muito bonita, mas ele não sabia que tinha a cor dele em algum lugar” (Livia, 8 anos); “A lua cor de queijo, vermelho cor de maçã, o verde cor de limão e Flicts é muito legal porque tem cor” (José, 8 anos).

Em referência ao final da história, na qual Ziraldo escreveu: “a Lua é flicts” (2002, p. 46), as crianças também associaram a cor Flicts à lua ao escreverem o seguinte: “A lua é o Flicts, cor dourada, linda e maravilhosa. É bonito, é a lua. Flicts é uma cor forte e brilhosa” (Gabriel, 8 anos); “O Flicts é uma lua. Ela queria saber qual era sua jornada e ela descobriu que sua jornada ilumina” (Samuel, 9 anos). Além disso, os textos infantis expressam sentimento de empatia das crianças para com o personagem Flicts, atribuindo beleza, importância e humanidade à suposta cor.

Sobre a atividade de escrita escolar, Vigotsky (2009, p. 67) argumenta que “a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita”. Isso porque a criança escreve melhor sobre o que lhe é conhecido, o que lhe interessa e o que compreende, então, deve-se evitar pedir a criança que escreva sobre aquilo que desconhece, o que não lhe interessa, mais ainda, um interesse e uma necessidade interna deve ser provocada nela, na atividade escolar, que a motive à produção de texto.

Conforme se vê nos textos e desenhos das crianças, a temática da inclusão parece interessá-las pois, no geral, demonstraram desejo de defender o excluído, apresentando-o na maioria das vezes como alguém pertencente e inserido em algum lugar, ou seja, incluído no contexto social. O trabalho com o tema, pela via da literatura, sensibilizou às crianças a abordarem a inclusão em sala de aula. Isso se faz relevante do ponto de vista da educação inclusiva que “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 1).

Reiterando o papel do texto literário na educação das crianças, e no caso deste trabalho, destacou-se o trabalho de mediação de leitura em um trabalho com a temática da inclusão, evidenciando que a “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo” (COLOMER, 2007, p. 36). Como visto na análise das produções infantis, em uma reação empática de

inclusão, as crianças atribuem lugar, cor e companhia à personagem que o autor apresentou, na obra literária, sem lugar, sem cor e sem amigos.

Palavras finais

A mediação de leitura por andaimes com a obra literária *Flicts* possibilitou que as crianças evidenciassem em seus desenhos e textos tanto a compreensão da obra lida pela professora e vista nas páginas ilustradas por Ziraldo quanto aspectos subjetivos, oriundos de sua imaginação (VIGOTSKY, 1994) e do engajamento discursivo com a temática da inclusão no qual as crianças demonstraram empatia com a situação do personagem em uma atitude responsiva, como uma réplica do diálogo estabelecido com a obra (BAKHTIN, 2009). De modo que a metodologia usada provocou a mediação de leitura e o diálogo com a obra produziu novos enunciados.

Neste trabalho nos propomos a investigar a representação do personagem, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, na produção e ilustração de textos a partir da mediação de leitura da obra literária *Flicts*, de Ziraldo. *Flicts* narra a história de uma cor diferente, que não consegue se encaixar em nenhum lugar. Para as crianças, quem seria *Flicts*? Essa foi a questão que instigou a análise das produções infantis. Na análise do corpus, observou-se que, em seus desenhos, predominaram a representação do personagem na cor marrom e a ilustração do arco-íris colorido, assim como o autor apresentou nas ilustrações da obra.

Na produção escrita, as crianças se posicionaram de maneira respeitosa e solidária ao *Flicts*, revelando percepção da diversidade das cores, sensibilidade e empatia para a inclusão e/ou exclusão do diferente. Afinal, esse diferente poderia ser qualquer um de nós ou um coleguinha da turma, pois a obra literária possibilitou abordar a temática com respeito às diferenças, a diversidade, a inclusão e a valorização das pessoas como elas são.

No que se refere ao trabalho de literatura na educação, o estudo mostra que, entre a obra literária escolhida e lida pela professora em voz alta às crianças, se interpõe um outro leitor - a criança - que interpreta e representa o texto literário tanto de modo reprodutivo quanto de modo singular, indicando, também sua compreensão acerca da temática da diversidade e inclusão da personagem.

Referências

- AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra Cardozo de. Os caminhos da poesia na escola: som, imagem, pensamento. *In*: AMARILHA, M. (org.). **Educação e leitura: desafios e criatividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 25-118.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. Trad. M. Lahud e Y. Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- D'AMBROSIO, Oscar. **Flicts: a cor em busca de um lugar**. Disponível em: <https://www.unesp.br/aci/jornal/225/flicts.php>. Acesso em: 25 set. 2020.
- CRUZ, Felipe Branco. Os 50 anos de Flicts. **UOL entretenimento**, 28 maio 2019. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/reportagens-especiais/50-anos-de-flicts-do-ziraldo/>. Acesso em: 25 set. 2020.
- GRAVES, Michael F.; GRAVES, Bonnie B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**, Cambridge, v. 29, n. 1, p. 29-34, apr. 1995.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- ZIRALDO. **Flicts**. 39. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

Sobre as autoras

Lorena Bischoff Trescastro: Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará). Mestre em Letras (Universidade Federal do Pará). Especialista em Educação e Informática (Universidade Federal do Pará). Graduada em Letras (FUNDASUL - RS). Realiza pesquisas na área de educação, alfabetização, infância e tecnologias. Experiência em docência no ensino superior e formação de professores. É integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). *E-mail:* lbtrescastro@hotmail.com

Vania Maria Batista Sarmanho: Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Especialista em Administração Escolar (Universidade da Amazônia). Graduada em Formação de Professores do Pré-escolar a 4ª Série do Ensino Fundamental pela (Universidade do Estado do Pará). Atua como docente da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC). Possui experiência na área da Educação Básica e formação inicial. É integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia

(GELPEA).

E-mail: vsarmanho.ctae@escola.seduc.pa.gov.br

Cilene Maria Valente da Silva: Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará). Mestre em Sociologia (Universidade Federal do Pará). Especialista em Administração Escolar (Universidade da Amazônia). Graduada em Ciências Sociais (Universidade Federal do Pará). Atua como professora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), em Belém, Pará. Tem experiência na área de alfabetização, formação de professores, docência no ensino superior e tecnologias de aprendizagem, com pesquisa e publicações nos seguintes temas: história da educação, práticas sociais, linguagens e alfabetização.

E-mail: valentecilene@yahoo.com.br

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma: Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Especialista em Gestão Escolar (Universidade do Estado do Pará) e Gestão (Faculdade de Ciências Aplicadas de Marabá). Graduada em Pedagogia: Formação de Professores (Universidade do Estado do Pará). Graduada em Psicologia (Universidade da Amazônia).

E-mail: luquaresma68@yahoo.com.br

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro: Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Especialista em Metodologia da Educação Superior. Graduada em Pedagogia (Universidade do Estado do Pará). Bacharel em Ciências Econômicas (Universidade Federal do Pará UFPA).

E-mail: simone.loureiro@escola.seduc.pa.gov.br

Implementação de práticas leitoras através de mesa educacional digital em rede pública de ensino

Implementation of reading practices through a digital educational table in a public school network

Implementación de prácticas lectoras a través de una mesa educativa digital en una red de educación pública

Julianna Silva Glória¹

Ghisene Santos Alecrim²

Resumo: Este artigo divulga ação interventiva de formação de professores para uso de mesa educacional digital em práticas leitoras em sistema público de ensino. Os aportes teóricos que fundamentam a análise dos dados aqui apresentados são os estudos de Rojo (2012) e Wolf (2019) a respeito da leitura em ambiente digital; Bakhtin (2006) sobre dialogismo; Barton e Hamilton (2000) sobre as atuais práticas letradas; Mcluhan (1969) sobre comunicação e interação e Levy (1990) sobre a história da cultura escrita. Como resultados, exploramos dados coletados na observação das práticas leitoras e de depoimento dos professores em relação ao planejamento de atividades leitoras na mesa digital que apresenta texto na tela com áudio, animação, dentre outros recursos multissemióticos.

Palavras-chave: Formação de professores; práticas leitoras; mesa educacional digital.

Abstract: This article disseminates an interventional action to train teachers to use a digital educational table in reading practices in the public education system. The theoretical contributions that support the analysis of the data presented here are the studies by Rojo (2012) and Wolf (2019) regarding reading in a digital environment; Bakhtin (2006) on dialogism; Barton and Hamilton (2000) on current literacy practices; Mcluhan (1969) on communication and interaction and Levy (1990) on the history of written culture. As results, we explored data collected from the observation of reading practices and teachers' statements regarding the planning of reading activities on the digital table that presents text on the screen with audio, animation, among other multisemiotic resources.

Keywords: Teacher training; reading practices; digital educational table.

Resumen: Este artículo difunde una acción de intervención para capacitar a docentes en el uso de una mesa educativa digital en las prácticas lectoras en el sistema educativo público. Los aportes teóricos que sustentan el análisis de los datos aquí presentados son los estudios de Rojo (2012) y Wolf (2019) sobre la lectura en un entorno digital; Bakhtin (2006) sobre el dialogismo; Barton y Hamilton (2000) sobre las prácticas actuales de alfabetización; Mcluhan (1969) sobre comunicación e interacción y Levy (1990) sobre la historia de la cultura escrita. Como resultados, exploramos datos recopilados a partir de la observación de prácticas lectoras y declaraciones de docentes respecto a la planificación de actividades lectoras en la mesa digital que presenta texto en pantalla con audio, animación, entre otros recursos multisemióticos.

Palabras clave: Formación docente; prácticas de lectura; mesa educativa digital.

¹ Instituto Mineiro de Educação Superior - IMES

² Instituto Mineiro de Educação Superior - IMES

Introdução

A sociedade contemporânea encontra-se rodeada por uma rede de textos constituídos e produzidos a partir das tecnologias digitais. Esses textos possuem novos formatos, linguagens e exigem novos gestos e comportamentos diante dos recursos e ferramentas que os constituem.

Sem dúvida que as possibilidades de comunicação e de interação com o uso das tecnologias digitais ampliaram muito os processos de produção de conhecimento. Cada forma de comunicação que surge, gera novos conhecimentos e traz em si outras mensagens (MCLUHAN, 1969). Essa parece ser a sina do ser humano em seu processo de invenção da escrita e das tecnologias da comunicação. Pierre Lévy (1999), em breve descrição sobre a história cultural da escrita, ressalta:

A escrita permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez, os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares nas quais foram produzidos [...] A comunicação puramente escrita elimina a mediação humana, que adaptava ou traduzia as mensagens vindas de um outro tempo ou de um outro local. Nas sociedades orais primárias, por exemplo, o contador adaptava a sua narrativa às circunstâncias da sua prestação e, também, aos interesses e conhecimentos dos seus auditores. Do mesmo modo, o mensageiro formulava o pensamento daquele que o enviava em função dos costumes e das disposições particulares do destinatário. A transmissão oral era sempre, simultaneamente, uma tradução, uma adaptação e uma traição. Na medida em que está condicionada a uma fidelidade, uma rigidez absoluta, a mensagem escrita pode tornar-se obscura para o seu leitor. (LÉVY, 1999, pp. 113-114).

Deixar de ser uma sociedade apenas oral e passar a dar mais valor à comunicação escrita trouxe desenvolvimento para a sociedade ocidental e ampliou as possibilidades de relacionamento com o outro. Afinal, não precisamos mais estar próximos para nos comunicarmos. O mais distante se tornou perto, por meio da escrita. No entanto, não se pode negar que os suportes, os instrumentos, além das formas de produção/reprodução da escrita determinam seus usos e sua circulação.

No caso da cultura escrita digital, a qual está ligada à cultura escrita, que é bem mais ampla e dinâmica, observamos que a compreensão de como seus suportes e ferramentas digitais interferem na interação com o texto, contribui para que as práticas com o texto digital sejam mais ricas e significativas; a falta disso coopera, sem dúvida, para a alienação.

Vivemos, portanto, em um mundo de grande acesso à informação e de produção de conteúdo; entretanto, em meio a tantas possibilidades de interação, as pessoas estão cada vez

mais desinformadas e sem saber o que dizer, para quem dizer, como dizer e por que dizer. E o que esse contexto sinaliza para a educação? Especialmente para os processos que implicam o aprendizado e a apropriação da escrita em contexto escolar? Isso, sem dúvidas, aponta para a necessidade de rever conceitos, mudanças didáticas e reestruturação das práticas educacionais para que o aluno aprenda e reconheça as palavras, se identificando com as mesmas e construindo conhecimentos sobre a vida através delas, experimentando práticas sociais com textos manuscritos, impressos e digitais.

Como refletem Rojo e Almeida (2012), o momento social atual é de multiletramentos que promovem produções letradas com multimodalidades e multissemioses variadas e muito ricas. Em relação aos suportes digitais, essas novas propostas sociais de texto requerem o uso de múltiplas linguagens, exigindo a formação de um leitor e de um produtor de texto cada vez mais crítico e criativo.

Em uma cidade do leste de Minas Gerais, após dois anos de pandemia, e visando dar continuidade à incorporação de tecnologia digital na educação dos alunos, a Secretaria de Educação investiu em alguns recursos digitais, em 2022. Dentre eles, a Mesa Educacional Digital implantada, a princípio, para turmas de quatro e cinco anos na Educação Infantil e em todo ciclo de alfabetização, a saber: do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Isso provocou muitas mudanças e alterações nas práticas educacionais, demandando e estimulando investimento em formação dos professores, a fim de que incorporassem práticas sequências didáticas com textos digitais que contribuíssem para a formação dos alunos dessa rede de ensino.

Este texto tem o propósito de apresentar um pouco do processo de formação e estudo com os professores regentes, a fim de que pudessem agregar à sua prática com os alunos o texto digital. E mais, buscamos realçar especialmente algumas práticas leitoras desenvolvidas, analisando a contribuição delas para a formação de um leitor crítico desde a Educação Infantil.

Ressaltamos ainda, que este trabalho de intervenção foi realizado por um convite que o Departamento de Ensino (DE) da Secretaria de Educação de tal município fez às pesquisadoras do grupo de pesquisa Leitura, Escrita e Tecnologia, pertencente ao CNPQ e coordenado pelas professoras Ana Elisa Ribeiro (CEFET/BH) e Carla Viana Coscarelli (FALE/UFMG). Todos os dados aqui apresentados e adiante analisados por nós estão devidamente autorizados pela secretaria de ensino do município no qual realizamos esta ação.

Contexto de implementação de práticas leitoras na mesa digital

O município, no qual acompanhamos a implementação desse recurso didático, fez grande investimento financeiro ao adquirir mesas educacionais digitais da rede Positivo. Cada escola recebeu em média cinco mesas com bancos para grupo de seis alunos em cada. Essa mesa digital possui oito ambientes alfabetizadores com diversas atividades digitais, utilizados para explorar textos através do uso de recursos multimodais e multissensoriais digitais. Mediante atividades digitais lúdicas, gamificadas ou não, o aluno é estimulado a desenvolver habilidades relacionadas ao sistema de escrita alfabético e às práticas leitoras por meio do uso de várias ferramentas e recursos digitais.

Essas atividades ocorrem na mesa a partir de gêneros textuais digitais e digitalizados que favorecem práticas leitoras, envolvendo gestos e comportamentos diferenciados, assim como a experimentação do texto multimodal digital e seus estímulos à compreensão e à produção de sentido do texto.

Segundo recente orientação do MEC, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, (BRASIL, 2023): “Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar: I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular”.

Nesse sentido, em tempos de tanto acesso à informação, ao *chatGPT* e à rede social muito cedo, nunca foi tão fundamental que a escola forme leitores críticos que transitem pelos textos em diversos suportes e formatos, incluindo o digital, assumindo uma receptividade questionadora, ao invés de passiva. É preciso ensinar os alunos a lerem com objetivo, analisando, deduzindo, inferindo, sintetizando e muito mais.

Em nossos estudos com professores regentes, aprofundamos sobre as possibilidades de uso da Mesa Educacional Digital (MED) para práticas leitoras, tendo em vista uma recepção ativa e participativa na compreensão textual. Para tanto, realizamos encontros de estudo teórico sobre a cultura digital, assim como conhecimentos técnicos sobre a multimídia da mesa digital, a fim de que pudéssemos configurar práticas leitoras significativas e que estimulassem os alunos a pensarem a letra, a palavra, mas principalmente o sentido do texto.

Sobre o configurador dessa máquina da mesa digital, esclarecemos que este se revela o “coração” da aula do professor. Nele, se escolhe o texto de um dos *e-books* presentes na mesa digital e a forma como o aluno deverá desenvolver sua prática leitora. Ele aceita também que o

professor acrescenta textos digitalizados para a máquina, tornando esse suporte digital de texto com possibilidades infinitas de trabalho com leitura. Logo abaixo, o configurador que se apresenta com várias possibilidades de trabalho com texto:

Figura 1: Fotos do configurador e dos quatro *e-books* que contêm diversos gêneros textuais



Fonte: Dados da investigação científica

Visto isso, adiante, escolhemos duas práticas leitoras planejadas por professoras regentes e desenvolvidas com alunos da pré-escola e do ciclo de alfabetização. Por intermédio dos relatos dessas atividades desenvolvidas, abordaremos questões que envolvem o processamento de leitura na tela do computador.

Sobre práticas leitoras na mesa digital

A MED implantada nas escolas da rede pública em que trabalhamos, coordenando este projeto, é uma multimídia que funciona a partir de uma programação estabelecida por um especialista de informática, que criou um software educativo juntamente com toda uma equipe pedagógica e de designer gráfico. Os professores, ao conhecerem pela primeira vez a mesa digital, têm a impressão de que todas as atividades estão “prontas” dentro de um ambiente digital, bastando escolher as atividades para que os alunos realizem. Entretanto, tendo em vista a formação sobre cultura digital que organizamos e os estudos que fizemos a respeito de como funciona o configurador da mesa, o professor regente teve a oportunidade de entender que nada é definitivo na máquina e que cada vez que conhecemos melhor os recursos digitais, podemos criar novas usabilidades para eles. Sobre a formação, a **Professora A** deu o seguinte depoimento: “As práticas leitoras na Mesa Educacional não são opcionais, mas uma

necessidade para alavancar o processo de ensino-aprendizagem e tornar nossos alunos leitores críticos no mundo digital” (Trecho de depoimento/material de coleta de dados).

A partir do nosso estudo com os professores, fizemos o desafio de eles criarem práticas leitoras que estimulassem os alunos não apenas a reconhecerem as letras (decodificação), mas que fossem estimulados a produzirem sentido (leitura interpretativa / recepção ativa do texto).

Diante do desafio feito, e acompanhando o trabalho desenvolvido nas escolas dessa rede de ensino público, que engloba tanto escolas da cidade quanto do campo, passamos, a seguir, a apresentar algumas experiências daquilo que temos vivenciado no contexto em que estamos inseridas e que revela uma riqueza de aprendizados sobre práticas leitoras na tela do computador.

Prática leitora na educação infantil

A sequência didática que relatamos e analisamos aqui, se iniciou na sala de aula com a professora de uma turma de cinco anos, contando a história “A Galinha Ruiva”, utilizando-se de um livro impresso. Na mesma semana, os alunos foram à sala da MED para experimentar a leitura desse conto através da realidade aumentada. Foram usadas plaquinhas com as personagens que são colocadas na cena por meio de uma lente que as projeta na tela, enquanto os alunos, em grupo, escutam a história e tentam organizar cena a cena no ambiente digital. Alguns registros desses momentos:

Figura 2: Registro do instante da leitura do texto impresso quanto da leitura através da realidade aumentada na mesa digital



Fonte: Dados da investigação científica

Na semana seguinte, o foco da sequência didática foi na germinação do milho e, para tanto, na mesa digital, os alunos assistiram a um vídeo, configurado para a máquina, sobre tal

processo para descobrirem se o milho usado para fazer o bolo de milho da Galinha Ruiva era o mesmo milho usado para fazer pipoca. A pergunta foi feita antes de eles assistirem ao vídeo no ambiente do cinema da MED e, depois de visto, foi retomada a pergunta inicial, a fim de que professora e os alunos comentassem sobre as diferenças apresentadas no vídeo entre as sementes de milho de pipoca e as do milho para fazer a farinha de milho.

A partir disso, os alunos fizeram uma atividade em que na tela da multimídia da mesa digital apareceu, por exemplo, a imagem do milho, o áudio da palavra milho e a palavra milho escrita na tela, ou seja, a professora não precisou ler para o aluno. Assim que os alunos ouviam e viam a imagem e a palavra milho escrita na tela do computador, eram estimulados a usarem blocos magnéticos do alfabeto para reconhecerem as letras da palavra milho e a formarem essa palavra em uma base onde eles podiam inserir os blocos das letras (letra por letra). À medida que faziam isso, a palavra era projetada na tela da máquina com imagem e o áudio. As crianças fizeram essa atividade usando o seguinte campo semântico: MILHO, BOLO, PIPOCA. Com isso, a professora conectou a história da “Galinha Ruiva” com o estudo sobre germinação do milho. E mais, os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer letras de palavras significativas e de acordo com o objeto de conhecimento explorado pela professora com sua turma. A seguir, registros desses momentos:

Figura 3: Registros tanto o momento de assistir ao documentário quanto o trabalho com o campo semântico do texto explorado, no ambiente da mesa educacional digital



Fonte: Dados da investigação científica

No dia seguinte, a professora plantou a semente do milho com as crianças e, na sala de aula, houve um acompanhamento do processo de germinação com relatório feito pela professora coletivamente com a turma. Com a germinação das sementes, os alunos plantaram

suas mudas em uma área verde da escola. A proposta era a de que pudessem acompanhar o crescimento desse milho, e assim como a Galinha Ruiva, pudessem fazer o bolo de milho com a colheita da turma. Entretanto, ao contrário do que essa personagem viveu em sua narrativa, todos os alunos com sua professora resolveram, desde o início, cooperar para fazer juntos o bolo. Além disso, durante todo o processo, os alunos foram levados a pensar no tempo de duração de cada cena, pois se na ficção tudo acontecia em uma cena após a outra (e de forma instantânea), os alunos dessa turma puderam refletir que entre plantar, germinar, colher e fazer o bolo, demora muito tempo.

Ressaltamos, com essa prática leitora proposta para Educação Infantil, que os alunos puderam ainda, nesse processo, produzir vários conhecimentos, tais como: o reconhecimento das letras que compõem a palavra MILHO, BOLO, PIPOCA, assim como pensar sobre as ações da personagem, e propor a execução de todo o processo do plantio até produção do bolo de forma coletiva. E mais, os alunos foram levados a perceber também que na narrativa ficcional tudo parece acontecer de forma instantânea, mas ao passarem por todo o processo de plantio até a feitura do bolo, eles perceberam que o tempo da vida real é diferente. É mais lento e demorado. Portanto, entre uma cena e outra da história passa-se muito tempo, ou seja, a Galinha Ruiva leva muito tempo até que ela possa fazer o bolo. E isso faz com que a professora, juntamente com seus alunos, questione os comportamentos das personagens nessa narrativa ficcional: será que a galinha não foi muito “dura” com os outros animais? E se todos cooperassem? Gastariam menos tempo?

Outro aspecto fundamental nesta prática leitora é a conexão que se estabelece entre as atividades e as vivências diferentes com o texto. A esse respeito Wolf (2019) comenta:

A origem não natural e, sim, cultural do letramento – primeiro aspecto enganosamente simples a considerar sobre a leitura – significa que os jovens leitores não têm um programa de base genética para desenvolver esses circuitos. Os circuitos do cérebro leitor são formados e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais, incluindo a mídia em que a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida. Cada mídia de leitura favorece certos processos cognitivos em detrimento de outros. Traduzindo: o jovem leitor tanto pode desenvolver todos os múltiplos processos de leitura profunda que estão atualmente corporificados no cérebro experiente, completamente elaborado; ou o cérebro leitor iniciante pode sofrer um ‘curto-circuito’ em seu desenvolvimento; ou pode adquirir redes completamente novas em circuitos diferentes. Haverá profundas diferenças em como lemos e em como pensamos, dependendo dos processos que dominam a formação do circuito jovem de leitura das crianças (WOLF, 2019, p. 09).

No caso da prática leitora experimentada pelos alunos nessa proposta descrita aqui, várias foram as conexões e as mídias usadas para favorecer a leitura dos alunos. Primeiro, o texto impresso que é usado para introduzir a prática; depois a experiência de montar as cenas da história através da atividade de realidade aumentada na mesa digital. E mais, ao mesmo tempo que a professora em sala de aula refletiu, em um debate com os alunos, sobre a falta de cooperação dos personagens da história com a Galinha Ruiva; ela propôs aos alunos subverter o texto lido, experimentando a cooperação do plantio até o momento de fazer o bolo com a turma. Para isso, usou o ambiente da mesa para ver o vídeo que tratava sobre germinação, promovendo uma intertextualidade com a história, além de os alunos serem estimulados ao reconhecimento de três palavras do campo semântico da leitura: MILHO, BOLO, PIPOCA. Isto é, por intermédio da multimídia da máquina que possui áudio, imagem e palavra, juntamente com os textos explorados e produzidos em sala de aula através do impresso e manuscrito, os alunos construíram um hipertexto que transita por diversas materialidades (digital, impressa, manuscrita e oral) para produzir compreensão leitora, tendo em vista tanto o texto como um todo como também seus discursos, os conflitos provocados pela narrativa. Os alunos ainda foram levados a reconhecer letras do alfabeto de forma significativa, dentro de um processo de prática leitora que teve muitas facetas e aprendizados.

Prática leitora no ensino fundamental

A proposta de leitura que escolhemos para compartilhar e analisar foi desenvolvida com turma do 1º ano do ciclo de alfabetização. No planejamento, a professora regente descobriu que havia um karaokê na máquina repleto de canções populares: exatamente, o que estava explorando em sala de aula. Abrimos tal recurso e ela se encantou. Propomos realizar um karaokê com os alunos. A cantiga escolhida foi "A canoa virou", por permitir uma interação com o nome dos alunos. A professora explorou a canção em sala de aula, fazendo o texto lacunado, em que o nome dos alunos foi inserido no verso da canção. Na sala da mesa educacional preparou uma aula completa de "show do karaokê" com ensaio, gravação da cantoria de cada equipe e audição das gravações pelos jurados (professores e funcionários da escola com disponibilidade) para escolha dos campeões que receberam medalha do Patrulheiro da Galáxia do conhecimento (PG), que é o avatar que acompanha o aluno em todos os ambientes da Mesa Educacional Digital.

A cultura do karaokê faz parte do contexto digital e na mesa educacional tem um repertório vasto de canções populares que podem ser exploradas com turmas tanto da pré-escola quanto do ciclo de alfabetização.

No caso dessa aula, a professora planejou usar o karaokê da mesa digital da seguinte forma:

Etapa 1 - Coletivamente e usando o áudio da mesa; toda a turma faz o ensaio da canção “A canoa virou”.

Etapa 2 - Gravação de cada equipe cantando “A canoa virou” e arquivando o áudio na pasta do karaokê da mesa digital

Etapa 3 - Os jurados (três professores da escola que tinham disponibilidade) foram convidados a escutar a gravação e, por fim, a escolher as três melhores equipes, das sete participantes, que venceram o karaokê. Nessa etapa foram entregues as medalhas de 1º, 2º e 3º lugar no “Show de Calouros da MED”.

Precisamos esclarecer que karaokê dessa mesa possui o áudio com o ponteiro para escutar e depois gravar as vozes de cada equipe cantando. Entretanto, não possui a interação com a nota que normalmente todo karaokê possui no final das rodadas de cantoria.

Por isso, para não deixar de realizar todo o processo da competição de vozes, orientamos que os professores, ao usarem esse recurso da mesa, fizessem a etapa da avaliação das vozes, convidando jurados (outros professores e funcionários da escola) para escolherem os melhores grupos. Seguem alguns registros dessa prática: da esquerda para a direita, a foto 1 registra o trabalho com texto lacunado em sala de aula em que a criança insere seu nome na canção; a foto 2 mostra a equipe de alunos entrando no ambiente do karaokê e a foto 3, o momento de gravação da equipe, usando o microfone da máquina que está em cima dos blocos de letras do alfabeto.

Figura 4: Dinâmica do karaokê na MED

Fonte: Dados da investigação científica

Quando havia aula de karaokê, normalmente, o tempo de 50min da aula era o suficiente para realizar a competição. Na semana seguinte a essa aula, a professora continuou trabalhando a canção, usando outro ambiente da mesa que, no caso, não possuía a intenção de fazer o evento de cantoria, mas de trabalhar com o campo semântico do poema/canção. Nesse caso, a professora propôs ao aluno trabalhar com o texto lacunado no ambiente digital, em que cada equipe precisaria cantar novamente a canção, mas agora para descobrir qual palavra que estava faltando. O ambiente possui uma ferramenta que aciona o áudio da canção. Quando descobrem, os alunos usam os blocos magnéticos da mesa para soletrar as palavras e completar a canção. O campo semântico escolhido pela professora foi: REMAR, MAR, NADAR, PEIXINHO, VIROU, FUNDO. Este repertório de palavras foi explorado em sala de aula com atividades, focando tanto o reconhecimento dessas palavras na canção quanto uma reflexão sobre contar casos que envolvessem afogamento no mar e como prevenir essas situações. Na mesa digital, quando os alunos cantavam novamente a canção e faziam a atividade de texto lacunado, tinham a oportunidade de demonstrar todo o conhecimento consolidado pela professora ao longo do desenvolvimento da sequência didática que se iniciou com o karaokê.

Analisamos que, no suporte digital, a literatura que foi digitalizada para ele proporcionou ao aluno uma roupagem mais atualizada do texto através dos recursos da multimídia dessa mesa. No caso desse poema/canção, o suporte digital estimulou a uma aula que se iniciou com os alunos cantando o texto, antes de explorar o campo semântico dele. A

aula ficou mais lúdica e, ao mesmo tempo, pôde-se desenvolver com eles um trabalho reflexivo com a temática proposta no texto, assim como no conhecimento sobre a leitura de algumas palavras, levando-os a observarem tanto sua escrita quanto seu significado.

Enfim, a professora permitiu a seus alunos experimentarem esse poema/canção da cantiga de roda “A canoa virou” em uma outra roupagem, proporcionando-lhes outra vivência com esse texto tão conhecido do repertório infantil, ou seja, “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Em depoimento, a **Professora B** comenta: “A possibilidade de desenvolver de forma lúdica sequências didáticas, trabalhando gêneros textuais como cantigas, contos, fábulas, parlendas e outros no ambiente digital, enriquece o repertório de atividades e desperta interesse nos estudantes pela leitura” (Trecho de depoimento/material de coleta de dados).

Ao dizer isso, a **Professora B** reforça a ideia de que a tecnologia digital traz roupagem diversa para os textos, o que atrai o interesse dos alunos, que muito cedo estão diante da tela. Entretanto, o que temos estudado com os professores desse sistema de ensino público é que estar diante da tela não forma leitores críticos; isso depende da intervenção dos professores em planejar sequências didáticas que levem os alunos a interagirem, não apenas com a máquina onde o texto se encontra, mas com as ideias do texto que se apresenta de uma forma multimodal com imagem, áudio, animação e palavra.

Nunca foi tão necessário ensinar a dialogar com o texto, duvidar do texto, subverter suas ideias, numa tentativa de tirar essa geração que fica excessivamente, diante da tela, de forma passiva e pouco reflexiva. Em depoimento, a **Professora C** reforça este pensamento que procuramos aprofundar com os professores regentes em nossa formação:

Nossa proposta é estimular a buscar sentido e provocar o leitor que mesmo sem saber ler alfabeticamente, é capaz de realizar as mais diversas atividades leitoras na mesa por causa da multimídia. São diversos ambientes que o professor regente, configurando, pode selecionar texto e grupo semântico de acordo com o planejamento e os objetivos da aula (Trecho de depoimento/material de coleta de dados).

As duas propostas de práticas leitoras apresentadas aqui demonstram essa tentativa do professor de levar o aluno a realizar tais práticas mesmo antes do domínio das letras, visto que a máquina digital possui áudio, imagem, animação e texto verbal. E a nossa orientação aos professores sempre foi a de que buscassem levar os alunos a interagirem com o texto e suas ideias, apresentando-o sempre sob vários formatos, incluindo o digital, a fim de que pudessem

ter uma degustação do texto em diferentes formatos e estilos, com o intuito de que isso os levem sempre a ampliar o seu olhar e sua sensibilidade para a leitura.

Considerações finais

A partir deste trabalho interventivo, que fizemos junto a uma equipe de professores de um sistema de ensino público para o uso da tecnologia digital em práticas leitoras significativas, percebemos que a formação desses docentes para o uso da mesa digital foi fundamental para que esse profissional pudesse entender os modos de leitura que são potencializados pela MED. No entanto, o grande aprendizado veio por meio do desafio que fizemos a eles de planejarem práticas leitoras, usando o recurso digital e outros suportes de texto que estimulassem os alunos a questionarem os textos o tempo todo.

Essa proposta leitora que valoriza a recepção mais ativa do texto foi o grande destaque, o que cooperou para que buscassem trabalhar com estratégias leitoras que levassem em consideração operações cognitivas sobre o texto, a saber: analisar, sintetizar, comparar, dentre outras, tirando os alunos da postura passiva diante da tela.

A formação do leitor crítico em tempos de texto na tela que brilha é de extrema necessidade. Daí, não basta simplesmente que estes aprendam os novos gestos e comportamentos diante do suporte digital de texto, isto é: ligar a máquina, clicar, digitar, dentre outros. Mais do que isso, o aluno precisa saber interagir de forma ativa e reflexiva, procurando entender e compreender, contestando o texto, fazendo perguntas e questionamentos que ampliem sua visão.

Diante do digital, o aluno precisa entender por que clicar; qual a relação entre o que ele vê e a animação; quais as linguagens envolvidas no texto que se apresenta na tela; qual a relação entre o texto digital/digitalizado com os que se encontram em outros suportes; o que identifica fontes confiáveis de texto?

Estes são alguns tópicos que precisam ser levantados, fixados e fortalecidos em nossas aulas de práticas leitoras na escola. À medida que os professores trabalham com o texto, incluindo o digital/digitalizado, em sala de aula, cooperando para o diálogo e para o levantamento dos discursos presentes nele, o aluno aprende desde muito cedo (antes mesmo de aprender as letras) a se posicionar diante das ideias, fazendo escolhas e compreendendo que o aprendizado por meio da leitura depende dessa interação com o texto (BAKHTIN, 2006).

Aliás, diante da agilidade e acessibilidade a tantos textos como o digital tem proporcionado ao leitor, essa interação ativa e participativa faz total diferença na recepção da leitura, tornando essa prática muito mais saudável e adequada. Afinal de contas as práticas letradas digitais não envolvem apenas alterações no comportamento das pessoas diante desse novo suporte de texto; mas ainda uma experiência social de relações humanas que permitem a construções de novos valores, pensamentos e sentidos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Portanto, os eventos de leitura ou de práticas leitoras são situações comunicativas de práticas de leitura compartilhadas em que é preciso que o leitor participe interagindo e se posicionando. No que se refere à leitura na tela que brilha, a formação desse leitor com perfil mais cooperativo na produção do sentido do texto, torna-se ainda mais necessária, visto que, no ambiente digital, exige-se um perfil de leitor mais ágil e que saiba lidar com uma diversidade de linguagem e informações cada vez maior e ampliada.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. Frateschi Vieira, 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Local literacies: reading and writing in onecommunity. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). **Situated literacies**. Trad. G. A. Tinoco. Londres: Routledge, 2000, p. 07-15.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Digital**. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Mayumi Ilari e R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

Sobre as autoras

Juliana Silva Glória: Possui graduação em Letras -Licenciatura pela Universidade Vale do Rio Doce (1989), especialização em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa pela PUC/MG (1994),

mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG (2004) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG (2011). Concluiu em 2018 pesquisa de pós-doutorado pela Fae/UFMG sobre Cultura escrita digital em Escola de Educação Infantil do Município de Governador Valadares. Participou do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/FAE/UFMG) e manteve contato com o grupo de pesquisa internacional International Partner - COST Action - The digital literacy and multimodal practices of young children (DigiLitEY) durante o tempo de seu funcionamento. Tem experiência tanto em ensino secundário quanto superior, além de atuar em projetos de formação de professores. Na área de Educação e Linguagem, estuda, principalmente, os seguintes temas: multiletramentos, apropriação da língua materna, prática de leitura e escrita, gêneros e suportes digitais de texto.

E-mail: jusgloria52@gmail.com

Ghisene Santos Alecrim: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2001). Especialista em Psicopedagogia pelo CEPENMG (2003), em Gestão Educacional pela Universidade Pitágoras (2012) e em Ludopedagogia e Educação Infantil pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013-2015) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/UFMG). Atualmente é Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Tem experiência na formação continuada de professores, na coordenação pedagógica de escolas públicas e particulares, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, alfabetização e cultura escrita digital.

E-mail: ghisenealecrim@gmail.com

Desafios e possibilidades no uso das TDICs nas práticas de alfabetização em tempos de pandemia

Challenges and possibilities in the use of DICT in literacy practices in times of pandemic

Desafíos y posibilidades en el uso de las TDIC en las prácticas de alfabetización en tiempos de pandemia

Dedilene Alves de Jesus-Oliveira¹

Caroline Mariane Ferreira de Almeida²

Resumo: Com a pandemia de Covid-19, a utilização das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) ganhou um espaço ainda mais relevante e desafiador no setor educacional. Diante disto, este trabalho busca investigar a compreensão dos professores alfabetizadores das escolas da rede pública municipal de Barbacena/MG sobre o uso das TDICs nesse período. O estudo tem caráter exploratório e qualitativo, além da fundamentação bibliográfica. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se um formulário *online* para verificar a compreensão dos professores sobre os conceitos das TDICs adotados para desenvolver as habilidades linguísticas e cognitivas das crianças no Ciclo de Alfabetização. Os resultados apontam para um necessário investimento na utilização de TDICs em sala de aula.

Palavras-chave: Novas tecnologias; práticas de alfabetização; formação docente.

Abstract: With the imminence of the Covid-19 pandemic, the use of new digital information and communication technologies (DICT) gained an even more relevant and challenging space in the educational sector. Given this, this work seeks to investigate the understanding of literacy teachers from municipal public schools in Barbacena/MG about the use of DICT in this period. The study has an exploratory and qualitative character, in addition to the bibliographical foundation. As an instrument for data collection, an online form was used to verify the teachers' understanding of the concepts of DICTs adopted to develop the linguistic and cognitive skills of children in the Literacy Cycle. The results point to a necessary investment in the use of DICTs in the classroom.

Keywords: New technologies; literacy practices; teacher education.

Resumen: Con la pandemia del Covid-19, el uso de las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) ganó un espacio aún más relevante y desafiante en el sector educativo. Ante eso, este trabajo busca investigar la comprensión de los alfabetizadores de las escuelas públicas municipales de Barbacena/MG sobre el uso de las TDIC en este período. El estudio tiene un carácter exploratorio y cualitativo, además de la fundamentación bibliográfica. Como instrumento de recolección de datos, se utilizó un formulario en línea para verificar la comprensión de los docentes sobre los conceptos de las TIC adoptadas para desarrollar las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños en el Ciclo de Alfabetización. Los resultados apuntan a una necesaria inversión en el uso de las TDIC en el aula.

Palabras clave: Nuevas tecnologías; prácticas de alfabetización; formación docente.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais

² Universidade do Estado de Minas Gerais

Introdução

Considerando o impacto da pandemia gerada pelo vírus da Covid-19 que rapidamente chegou ao Brasil em 2020, medidas severas de proteção e distanciamento social foram tomadas, modificando todos os setores da sociedade; a educação, que já enfrentava lacunas de desigualdade, se deparou com um novo cenário: as aulas remotas. Essa estratégia criou espaço para as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS), que apesar do incentivo à sua utilização prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda não era tão aplicada em sala de aula.

Neste sentido, os professores tiveram que se reinventar e adaptar as práticas pedagógicas ao uso exclusivo de tal mecanismo, surgindo uma demanda ainda mais complexa no processo de alfabetização, como o ensino e a aprendizagem dos multiletramentos. Diante desse cenário, uma questão envolveu esse processo remoto: Que desafios e possibilidades os professores encontraram em sua prática docente ao se depararem com as TICs e TDICs e os multiletramentos no ciclo da alfabetização, nas aulas remotas?

As discussões que envolvem a alfabetização e letramento são contínuas, pois as transformações sociais impactam na relação de ensino e aprendizagem da linguagem, mediante o surgimento dos multiletramentos e a utilização das TICs e TDICs na educação. Nesse sentido, Magda Soares define que

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Dessa forma, o processo de alfabetização deve ir além do saber codificar e decodificar; ampliando essa perspectiva para o escopo das mídias digitais, há uma construção de sentido e processamento de múltiplas informações, dentro de diferentes espaços de convívio social, expandindo o processo de aquisição da linguagem para diferentes formatos textuais, caracterizando os multiletramentos na era digital (ROJO; MOURA, 2012), ressaltando a implementação de novas metodologias na prática docente capazes de conduzir os alunos à reflexão crítica sobre o uso da linguagem como prática social.

Com as possibilidades geradas pelas novas tecnologias digitais, a didática do professor também ficou à mercê de mudanças, como afirma Nóvoa (2019), destacando que não basta

conhecer os instrumentos tecnológicos ou possuí-los no ambiente escolar; é necessário saber suas funcionalidades e como alinhar aos conteúdos de aprendizagem, visto que o aluno possui uma bagagem de conhecimento prévio antes mesmo de frequentar a escola.

Diante do exposto, o artigo orienta-se no objetivo geral de investigar o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação pelos professores, no ciclo de alfabetização, especificamente nas escolas da rede pública do município de Barbacena, tendo em vista que a era digital modificou as relações humanas e de aprendizagem. Assim, é essencial uma visão analítica sobre como tais recursos digitais se movimentam no cenário educacional e quais mudanças a docência adaptou, diante das demandas dos usuários digitais reforçadas no período pandêmico

Assim, para termos uma resposta ainda mais eficaz para o objetivo geral, traçamos os objetivos específicos de pesquisa: a) verificar a compreensão dos professores sobre os conceitos das TICs e TDICs; b) verificar as capacidades desenvolvidas pelas alfabetizadoras no uso das tecnologias durante o ensino remoto; c) identificar os desafios inerentes à retomada presencial das aulas.

A análise metodológica foi realizada por meio de pesquisa do tipo qualitativa, com uma dimensão exploratória, desenvolvida seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva dialética, embora apresente dados quantitativos. Nesse viés, há uma pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta todo trabalho, realizada a partir de materiais publicados, constituído de livros, artigos, de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet, além da pesquisa de campo, juntamente aos professores municipais já citados anteriormente, a partir de uma entrevista semiestruturada.

Apesar de os profissionais da educação conviverem com transformações e incertezas que os remetem a questionamentos relativos à prática pedagógica, é fundamental que os mesmos busquem conhecer que as novas tecnologias podem ser utilizadas como meios e não como fim da prática pedagógica, destacando e reforçando a necessidade do investimento em políticas públicas que viabilizem a formação continuada (DOS ANJOS; SILVA, 2018).

Assim, este trabalho está dividido em seções de pesquisa bibliográfica, assim intituladas: Tecnologias digitais de informação e comunicação: ponte entre mediação pedagógica e os multiletramentos; Alfabetização em tempos de pandemia; Heranças digitais do ensino remoto para as práticas de alfabetização no ensino presencial. Há também a apresentação do percurso metodológico da pesquisa, com apresentação dos dados, análise e discussão, para, finalmente, tecermos as considerações finais.

Tecnologias digitais de informação e comunicação: ponte entre mediação pedagógica e os multiletramentos

A utilização das TDICs em sala de aula por parte dos professores tem chamado atenção nas pesquisas acadêmicas (GOULART; PEREIRA; COSTA, 2018³; ARAÚJO, 2020⁴; IGLESIAS, 2020⁵; VASCONCELOS; FERRETE; SANTOS, 2022⁶). Contudo, é necessário compreender as concepções sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação e Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação no contexto educacional, que é o foco desta seção.

Neste sentido, para Afonso (2002), Marinho e Lobato (2008), o termo “Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” está relacionado às ferramentas e máquinas que geram e disseminam informações e conteúdos sobre o mundo, através da tecnologia analógica. No que tange às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a diferença está na presença do ambiente digital que atua de forma ágil em formar redes de informação, comunicação e conhecimento. Assim, as tecnologias transformam o modo de ver o mundo e principalmente, o processo educativo no século XXI.

Para Almeida e Valente (2011, p. 30), “é importante [...] considerar que as mídias e tecnologias interferem nos modos de se expressar, se relacionar, ser e estar no mundo, produzir cultura, transformar a vida e desenvolver o currículo”. Assim, se faz necessário discutir o papel da educação, analisando as metodologias adotadas para realização efetiva da formação humana, intelectual e cognitiva dos alunos no âmbito digital.

De acordo com a BNCC, as TDICs são fundamentais para a realização do processo de alfabetização:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também

³ GOULART, M.; PEREIRA, A.L.; COSTA, P.K.A. A integração das TDIC na formação inicial de professores de matemática no Brasil: uma análise a partir dos projetos pedagógicos. **Olhar de professor**. v. 21, n. 2, p. 351-367, 2018.

⁴ ARAÚJO, E. O. S. **Tecnologias digitais da informação e comunicação e a alfabetização de nativos digitais**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2020.

⁵ IGLESIAS, K. S. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**: quais contribuições? quais desafios? 2020. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2020.

⁶ VASCONCELOS, A.; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, W. L. Os saberes profissionais dos pedagogos e as tecnologias digitais na Universidade Federal de Sergipe. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10649, 2022. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10649>. Acesso em: 20 nov. 2022.

novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 68).

Nesse contexto, é necessário destacar que o objetivo das TDICs não é assumir o papel do professor, mas sim ser um meio pedagógico acessível para dinamizar as aulas, possibilitar situações de letramento digital, incentivar a criatividade dos alunos na construção do conhecimento, refletir sobre a importância de dominar a linguagem e socialização no ciberespaço (ZACARIOTTI; SOUSA, 2019).

Nóvoa (2019) afirma que estamos vivendo uma metamorfose na formação de professores diante da iminência do digital no cotidiano dos alunos; tais mudanças implicam em novas demandas da linguagem, que apontam a necessidade de aprofundar no letramento digital e multiletramentos. Segundo Rojo e Moura (2012), os multiletramentos seguem algumas características fundamentais⁷: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirizos, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas. (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Contudo, se faz necessária a aquisição de novos recursos para aplicabilidade e ensino deles, ou seja, os equipamentos tecnológicos e digitais.

Dessa forma, a aplicação dos multiletramentos nas práticas pedagógicas é emergente no contexto atual, pois envolve as habilidades do sujeito ao lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens e culturas, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem *links* ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons, jogos, inseridos no letramento digital (COSCARELLI, 2009). Por outro lado, concordamos com a autora, que defende a perspectiva de que todo texto é um hipertexto, independentemente de ser linear ou não linear.

⁷ Essas características foram especificadas por Rojo, porém sabemos que outros autores ampliaram esse escopo.

Alfabetização em tempos de pandemia

Antes de nos debruçarmos em como ocorreram as práticas de alfabetização na pandemia, retomamos alguns questionamentos: O que é alfabetização e letramento? Como este processo se consolida? Magda Soares (2003) descreve que o surgimento do letramento conduz para um novo olhar acerca da alfabetização; no artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, ela afirma que o termo letramento não possuía um conceito formado, contudo de forma implícita ele coexistiu. É na indissociabilidade e especificidade que a relação entre letramento e alfabetização se constitui. Como alfabetização, a autora afirma que “é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever” (SOARES, 2014a, [n. p.]); o letramento estaria relacionado ao

[...] desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014b, [n. p.]).

Soares ressalta em sua obra que as problemáticas que envolvem o sucesso da alfabetização ao longo dos últimos vinte anos parecem ser atuais, sendo elas: diferenças econômicas, discriminação da língua materna, aparelho ideológico do estado e falta de formação continuada para docentes.

Na seção “A Invenção do Letramento” do artigo já citado, a autora relata o curioso fato de o letramento surgir em um mesmo momento histórico e em lugares distintos do mundo. O século XX revelou a necessidade de um olhar sistematizado sobre os métodos de leitura e escrita, visto que apenas o método mecânico, acartilhado, tinha evidência. Cada sociedade identificou a urgência de reinventar práticas pedagógicas avançadas e, ao mesmo tempo, sociais; dessa forma, o letramento se desenvolve no âmbito social e cultural, a partir das diversas práticas que envolvem a cultura da escrita e da leitura. Apesar de identificar a mesma problemática entre diversos países, o contexto, as causas e as observações para iniciar o processo de práticas sociais de leitura e de escrita são diferentes.

A autora destaca que nos países desenvolvidos os conceitos de alfabetização e letramento são tratados de forma individual; já as práticas sociais de leitura e de escrita são vistas como um problema, pois as pessoas desses países, embora alfabetizadas, não eram

letradas. Na França, a parte da população que era desfavorecida revelou que o domínio de leitura e de escrita também era precário, dificultando assim a inserção social; já nos Estados Unidos os jovens graduados não dominavam o uso da escrita e leitura quando estavam inseridos em práticas sociais e profissionais (SOARES, 2003).

Soares (2003) conta que o movimento no Brasil seguiu caminhos contrários, pois desenvolver as práticas de escrita e de leitura sempre esteve atrelado à aprendizagem inicial da escrita. Os conceitos de alfabetização e letramento são vistos como complementares e frequentemente se confundem. Através da observação dos resultados do Censo Demográfico mais atual (2010) (BRASIL, 2012), o conceito de alfabetização se estende ao letramento, pois a população brasileira, além de saber ler e escrever, faz uso do mecanismo fundamental para as práticas sociais.

A perspectiva psicogenética transformou o modo de ver os métodos de alfabetização tradicionais na compreensão do sistema de aquisição da aprendizagem, embora a autora considere que existam equivocadas e falsas inferências, como a obscuridade da linguística em relação à psicologia da alfabetização (SOARES, 2003). Desse modo, reflexões sobre a reinvenção da alfabetização ganham espaço. Seria então uma espécie de “curvatura da vara ou “pêndulo”, fazendo referência aos lados que ambos tendem a seguir” (SOARES, 2003, p. 12).

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Portanto, é preciso reconhecer a especificidade da alfabetização, e que ela se desenvolve dentro do letramento, além de ressaltar a importância do professor em identificar e diferenciar estes conceitos, pois os métodos devem estar inseridos em práticas sociais de escrita e de leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta de forma resumida pontos estratégicos que podem definir capacidades e habilidades envolvidas no processo de alfabetização, como elencado no quadro.

Quadro 1: Capacidades e habilidades no processo de alfabetização

Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos).
Desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura.
Construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão.
Perceber quais sons se deve representar na escrita e como.

Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos.
Perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação.
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação).
Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script).
Conhecer o alfabeto.
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.
Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
Saber decodificar palavras e textos escritos.
Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras.
Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamiento).

Fonte: Adaptação feita pelas autoras (BRASIL, 2017, p. 90).

Portanto, a formação eficaz vai além do aprender a ler e escrever, mas sim como desenvolver as habilidades para o aluno estar conectado na sociedade, que a cada dia passa por transformações, tendo a pandemia da Covid-19, como um exemplo atual.

O portal Humanista, do curso de Jornalismo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico/UFRGS), publicou em abril de 2022 uma reportagem intitulada “Déficit de alfabetização aumenta na pandemia; entenda causas e consequências”, que ressalta através da nota técnica da ONG (Organização Não Governamental) que, entre 2019 e 2021, o número de crianças de 6 e 7 anos de idade, segundo seus responsáveis, que não sabiam ler e escrever cresceu em 66,3%. Jefferson Mainardes, professor da UEPG, explica na reportagem o seguinte: “A pandemia afetou todos os estudantes, de todos os níveis. No entanto, o impacto sobre os estudantes em fase de alfabetização foi mais forte. A aprendizagem da leitura e escrita demanda mediações sociais e pedagógicas mais intensas e isso não era possível no ensino remoto” (DEFICIT..., 2022, [n. p.]).

A condição financeira das famílias, além da inexperiência das escolas e professores, recursos tecnológicos limitados e investimento público de qualidade acentuaram ainda mais a desigualdade social e econômica, sendo um fator analisado pelo portal Humanista.

A educação, que já sofria com lacunas na dimensão social e econômica, agora sofre um retrocesso, que pode agravar os índices de analfabetismo. Mas, para compreender as possibilidades e os desafios da alfabetização no ensino remoto, a professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ) mobilizou uma grande pesquisa denominada Alfabetização em Rede, que tem como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da

alfabetização de crianças no Brasil durante o período de 2020 e 2021; o coletivo é constituído por 117 pesquisadores de 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país.

A pesquisa coletou dados sobre os desafios enfrentados durante tal período, sendo categorizados assim: Tecnologias digitais; O papel dos gestores; Relação família-escola; Ausência de financiamento governamental; Políticas efetivas; Contraste entre as escolas da zona rural e urbana; Recursos didáticos; Sentimentos dos professores ao enfrentar o novo. A pesquisadora ressalta: “A pandemia agravou de forma aguda o fosso entre ricos e pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE⁸” (MACEDO, 2022, p. 10).

Ainda nesse momento desafiador surgiram as “pedagogias do possível”⁹, mediadas pelas TDICs, em alguns lugares reduzidas ao uso do aplicativo WhastApp, em outros com o aprofundamento e as descobertas digitais que fascinaram o olhar do professor, resultando em buscar uma nova didática como válvula de escape para o conhecimento chegar a todos. Porém, mesmo com tantas possibilidades, o processo de aprender a ler e escrever ficou bastante comprometido, apontando para as seguintes conclusões: para alfabetizar uma criança é necessário contato face-a-face, conhecimento especializado que as famílias não têm (MACEDO, 2022). Diante de todos os dados apresentados, fica evidente a presença de lacunas no processo alfabetização; contudo, o ensino remoto deixou heranças digitais positivas, como a inovação na prática docente, a qual discorreremos a seguir.

Heranças digitais do ensino remoto para as práticas de alfabetização no ensino presencial

De fato, não podemos dizer que o período do ensino remoto foram dois anos desperdiçados; houve trabalho, metas e estratégias para que a educação acontecesse da melhor forma possível, e nessa busca de educar em um contexto complexo, as heranças digitais do ensino remoto ganharam espaço para uma reflexão: O que foi descoberto no remoto que pode ser utilizado no presencial? Podemos fazer uma analogia à retomada das TDICs no presencial com a ideia de transformação/renovação, ou seja, utilizar as práticas que deram certo de forma

⁸ A sigla ERE refere-se a ensino remoto emergencial.

⁹ O conceito refere-se às práticas pedagógicas possíveis de serem executadas durante o período de ensino remoto emergencial, para manutenção da relação professor-aluno-aprendizagem, diante das diversas dificuldades que surgiram devido ao distanciamento social. Nos termos da autora, temos o seguinte: “Vimos surgir durante esse período as ‘pedagogias do possível’, indicando força da classe docente na lida com as situações-limite colocadas pela pandemia, garantindo, dentro do possível, que o vínculo da criança com a escola fosse mantido” (MACEDO, 2022, p. 10).

criativa, da mesma forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, que é contínuo, como destaca Freire (1996, p. 32): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Na citação referida, Freire (1996) ressalta que ensinar é uma busca constante que deve permear a vida de todos os educadores. O ato de ensinar vai além de transmitir o conhecimento proposto pela BNCC; é ir desbravando as informações que o mundo apresenta a todo instante e apresentar aos alunos a importância de usar a leitura e a escrita como mecanismo de comunicação em todos os espaços físicos e virtuais.

Dentre os muitos recursos usados no ensino remoto, selecionamos algumas ferramentas que podem ser utilizados por meio de *tablets*, *smartphones* com sistema Android e computadores, objetivando demonstrar as estratégias de ensino para alfabetização, contemplando os eixos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística pela BNCC (BRASIL, 2017). A seguir, podemos ver algumas dessas possibilidades, a partir de levantamento feito pelas autoras deste artigo:

Quadro 2: Práticas de alfabetização multifacetada

TDICS	POSSIBILIDADES
WhatsApp e Instagram	Conhecer as ferramentas de comunicação digital; Aperfeiçoar a leitura, escrita e oralidade através das mensagens de WhatsApp; Desenvolver o senso crítico ao analisar diversos gêneros textuais, como as notícias publicadas nas redes sociais; Conhecer os multiletramentos no cotidiano, por meio de postagens de vídeos curtos, por exemplo;
Google Meet	Transmitir aula remota, reuniões, palestras e dinâmicas na ausência do ensino presencial; Apresentar aos alunos as funcionalidades da plataforma, desenvolvendo a autonomia de iniciar uma reunião e fechar;
Youtube	Uma das principais fontes de pesquisa e conhecimento do mundo de forma interativa; Auxiliar os alunos na pesquisa no Youtube, voltada para área da educação; Inserir os vídeos do youtube nas práticas de alfabetização, como músicas, vídeos interativos sobre consciência fonológica, consciência de letras, palavras e frases.
Padlet	Possibilidade de criar murais virtuais colaborativos; Inserir a prática da produção de textos no ambiente virtual, seja em grupos ou individual, como sugestão de pesquisa em família.
Canva	Criar aulas e atividades envolventes usando imagens, fontes, vídeos, animações, jogos; Desenvolver e-book digital com as produções dos alunos;
Kahoot	Apresentar questionários interativos e com ranker de pontuação; Pode ser usada como atividade de revisão e até mesmo uma proposta de prova interativa;

Podcast	Proposta de diálogo digital com o objetivo de trabalhar a oralidade.
Wordwall	Criar jogos online, com diversos temas, além das etapas da alfabetização.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

As práticas de alfabetização multifacetadas com a utilização das TDICs, quando inseridas no cotidiano da escola, apontam para desafios e possibilidades; no entanto, é uma necessidade atual. Souza et al. (2022, p. 9), em sua pesquisa sobre as estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia, ressaltam que “apesar das marcas negativas, o momento está sendo um divisor de águas no cenário educacional. Novas descobertas, novo lugar para cultura digital, desta vez, mais presente dentro da sala de aula”. Desse modo, aproveitar os recursos utilizados durante o ensino remoto emergencial para as aulas na retomada presencial é um aspecto a ser considerado pelos professores alfabetizadores.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos realizados perpassam pela pesquisa bibliográfica, com uma dimensão exploratória, qualitativa e quantitativa, por meio da coleta de dados, desenvolvida seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa buscou investigar a forma como as professoras utilizaram as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, como recurso pedagógico no processo de alfabetização durante a pandemia, na cidade de Barbacena/MG, para refletir sobre as possibilidades e desafios neste ciclo.

A coleta de dados foi realizada no ano de 2022, durante a retomada das aulas presenciais, através da ferramenta digital *Google Forms*, a partir de uma busca ativa, por meio de contato com a Secretaria Municipal de Educação, que compartilhou com os professores o link de acesso ao formulário¹⁰. Foi disponibilizado para visualização o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o uso de dois instrumentos de pesquisa: a) um questionário individual, preenchido pelo professor, com informação sobre escolaridade, local onde mora (zona urbana

¹⁰ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 59983522.4.0000.5525, na Plataforma Brasil.

ou rural) e idade; b) um questionário investigativo sobre conceitos das TICs, TDICs e práticas de alfabetização utilizadas durante as aulas remotas.

Quanto ao tratamento dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite organizar os resultados de forma específica e aponta para o pesquisador quais os passos seguir para o desdobramento da pesquisa. Sendo assim, “as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). Os critérios de categorização estabelecidos pela Análise do Conteúdo abarcam os aspectos semântico, sintático, léxico ou expressivo, a partir de um inventário de respostas relacionadas aos temas das perguntas.

Apresentações dos dados

O público-alvo para participar da pesquisa foi mensurado para 20 professores que atuaram nas turmas de alfabetização (1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental I), especificamente nas escolas municipais da cidade de Barbacena/MG; contudo, apenas 8 professores responderam ao formulário. Embora o número de participantes seja inferior ao esperado, foi possível analisar as possibilidades e desafios da prática docente no ciclo da alfabetização no período atípico, como a pandemia.

A fim de organizar os dados, a presente tabela destaca as perguntas do questionário individual com as informações preliminares para pesquisa. A tabela foi dividida em quatro colunas identificadas da seguinte forma: nome (nome das professoras identificado com letras do alfabeto), idade, endereço (cidade) e zona rural ou urbana (ZR ou ZU).

Tabela 1: Informações questionário individual			
Nome	Idade	Bairro	ZR ou ZU
Professora A	39	Nova Cidade	ZU
Professora B	35	Boa Vista	ZU
Professora C	41	Centro	ZU
Professora D	42	Centro	ZU
Professora E	34	Funcionários	ZU
Professora F	42	Caiçaras	ZU
Professora G	49	Santo Antônio	ZU
Professora H	48	Centro	ZU

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Outra questão dizia respeito à formação das professoras e seu tempo de atuação em turmas de alfabetização. A partir dos resultados da apresentação dos dados obtidos no questionário individual, cabe evidenciar que 100% das entrevistadas possuem formação de licenciatura em Pedagogia e especialização na área de Didática, Alfabetização e Letramento, além de todas atuarem há mais de quatro anos em turmas de alfabetização no município de Barbacena.

Resultados e discussão

Diante do questionário investigativo em relação aos usos das TDICs no ciclo da alfabetização durante o momento pandêmico agudo, perguntamos as professoras envolvidas quais as metodologias de ensino que foram adotadas nas aulas remotas, desafios e possibilidades. Foram elaboradas as seguintes questões:

- Com relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, como você classifica suas habilidades no momento de usá-las? (opções: ruim / regular / bom / ótimo).
- As redes sociais também são ótimos instrumentos de comunicação e informação que podem ser usadas ainda como plataforma de postagens de videoaulas, ou abrir uma página específica. - Sobre a rede social WhatsApp: Sabe postar fotos/ imagens e vídeos? (opções: sim / não).
- Sabe compartilhar informações de outras páginas ou sites? (opções: sim / não).
- Sabe criar grupo de cunho didático? (opções: sim / não).
- Sabe fazer chamada de vídeo com mais de cinco pessoas? (opções: sim / não).
- No seu processo de formação docente, a instituição de ensino em que você cursou fez menção ou abordou as TDIC para o processo de ensino e aprendizagem? (opções: sim / não).
- A Instituição de ensino em que atua promoveu alguma formação ou abordou a temática das TIC/TDICs para o processo de ensino? (opções: sim / não).
- Quais os principais problemas você enfrentou na docência da turma de alfabetização, tendo em vista a pandemia da Covid-19 e a utilização de tecnologias digitais? (questão aberta).
- Que decisões foram tomadas na Escola Municipal onde você trabalha para prosseguir com as aulas durante a pandemia da Covid-19? (questão aberta).
- Quais metodologias de ensino você adotou nas aulas remotas durante a pandemia da Covid-19? (questão aberta).
- Você utilizou tecnologias digitais no processo de alfabetização? (opções: sim / não).
- Se sua resposta na pergunta anterior foi SIM, quais tecnologias digitais você utilizou no dia a dia das aulas? (questão aberta).
- Quais dificuldades você enfrentou com o uso das tecnologias digitais para ministrar aulas na turma de alfabetização, diante do contexto da pandemia da Covid-19? (questão aberta).
- Para você, o que significa pedagogia dos multiletramentos? (questão aberta).
- Como você inseriu os multiletramentos no processo de alfabetização, durante as aulas

remotas? (questão aberta).

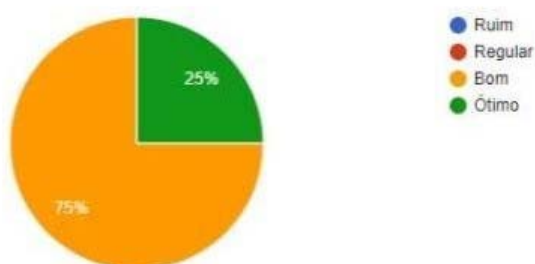
- Como você avalia o uso de tecnologias digitais no processo de ensino- aprendizagem da turma de alfabetização nas aulas remotas? (opções: ruim / regular / bom / ótimo).
- Como foi ter que se reinventar de um momento para outro na forma de ensinar usando as tecnologias digitais? (questão aberta).#

Neste artigo, não fizemos uso de todas as questões e respostas apresentadas; preferimos agrupá-las em algumas categorizações. Para a análise das respostas, foi realizada a categorização seguinte: a) Habilidades com TDICs; b) Habilidade específicas para operacionalização de TDICs; c) Formação docente para lidar com TDICs; d) Desafios para alunos, professoras e gestão; e) Metodologias adaptadas no ensino remoto; f) Concepções e práticas sobre os multiletramentos; g) Percepções das professoras em relação às TDICs.

Habilidades com TDICs

Diante da questão “Com relação às tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICS, como você classifica suas habilidades no momento de usá-las?”, os resultados apontam que na escala de ruim, regular, bom e ótimo, 75% das participantes responderam “Bom” e apenas 25% para “Ótimo”.

Gráfico 1: Habilidade com TDICS
Com relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDICS, como você classifica suas habilidades no momento de usá-las?
8 respostas



Fonte: Dados do *Google Forms*.

Deste modo, é possível identificar que as habilidades individuais com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação predominam no campo dos resultados positivos.

Habilidades específicas para operacionalização de TDICs

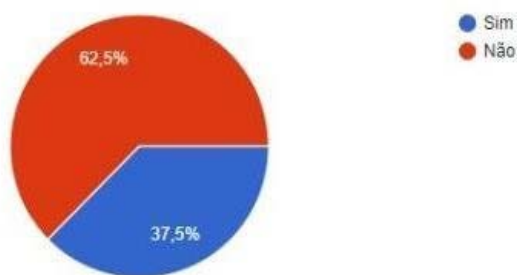
Dando continuidade, as perguntas referentes à categoria envolvem as habilidades básicas com as redes sociais, especificamente Whatsapp, Instagram, Youtube, compartilhamento de links, vídeos, fotos e vídeo chamada com mais de cinco pessoas. Chegou-se ao resultado de 100% positivo, ou seja, as participantes consideram que conseguem desenvolver as habilidades operacionais das TDICs elencadas nas perguntas.

Formação docente para lidar com TDICs

No entanto, para a pergunta “No seu processo de formação docente, a instituição de ensino em que você cursou fez menção ou abordou as TDICS para o processo de ensino e aprendizagem?”, os resultados foram diferentes.

Gráfico 2: Formação docente na graduação de Pedagogia

No seu processo de formação docente, a instituição de ensino em que você cursou fez menção ou abordou as TDIC para o processo de ensino e aprendizagem?
8 respostas



Fonte: Dados do *Google Forms*

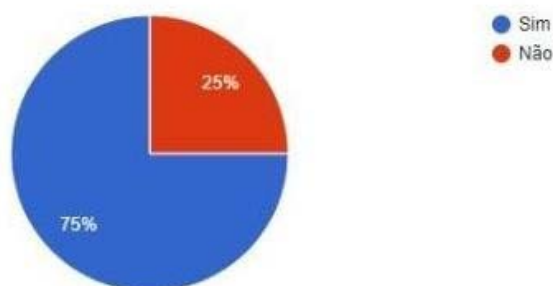
O gráfico 2 destaca que 62,5% responderam não para a questão, de tal forma que aponta para as discussões sobre a carência da abordagem das TDICs no curso de Pedagogia; contudo, 37,5% responderam sim para a questão, destacando outra perspectiva no processo de ensino e aprendizagem já com a inserção das TDICs.

O resultado do gráfico 3 é referente à questão “A instituição de ensino em que atua promoveu alguma formação ou abordou a temática das TICS/TDICS para o processo de ensino?”

Gráfico 3: Formação continuada na instituição de trabalho

A Instituição de ensino em que atua promoveu alguma formação ou abordou a temática das TIC/TDICs para o processo de ensino?

8 respostas



Fonte: Dados do *Google Forms*

Observa-se que 75% das respostas foram positivas e apenas 25% negativas. Certamente há uma preocupação dos responsáveis pelas escolas na formação especializada dos professores, além da aquisição de novas temáticas na didática, diante das necessidades que a atual sociedade apresenta em termos de tecnologias alinhadas à educação.

Desafios para alunos, professoras e gestão

As professoras discorreram ainda sobre os desafios enfrentados na docência em turmas de alfabetização, tendo em vista a pandemia da Covid-19, com o uso das tecnologias digitais para ministrar aulas, acesso dos alunos e as orientações da gestão escolar. As professoras, de modo geral, destacaram a falta de uma boa câmera e computador pessoais, falta de espaço e memória no celular para armazenar fotos e vídeos enviados pelos alunos, o desafio de aprender a utilizar sozinhas as tecnologias sem uma capacitação específica e um número de telefone para o uso exclusivo profissional. Em relação aos desafios dos alunos, ressaltam-se a falta de disponibilidade da família em fazer as atividades com os alunos diariamente, além da precarização dos recursos e acesso à internet das famílias dos educandos. Podemos observar esse aspecto nas respostas:

Quadro 3: Respostas sobre os desafios

Prof A	Acesso dos alunos / Aprender a utilizar
Prof B	Disponibilidade da família em fazer as atividades com os alunos diariamente. / Uma boa câmera no meu computador pessoal. Falta de espaço e memória no celular para armazenar fotos e vídeos enviados pelos alunos. Um número de telefone para o uso exclusivo profissional.
Prof C	A participação dos alunos nas aulas on-line./ Aprender a utilizar sozinha as tecnologias sem uma capacitação específica.

Prof D	Muitos não possuíam celular e/ou acesso a internet./ A falta de celular adequado para gravar as aulas.
Prof E	Os alunos estiveram muito tempo na pandemia diante das telas, indo para a escola acabam que se distanciam destas tecnologias, que muitas vezes, foram usadas da maneira errada em casa. Na escola em que leciono o uso das tecnologias é um pouco restrito pela quantidade de computadores existentes, mas faço uso de vídeos educativos para tornar a aula diferente. / Internet, computadores adequados.
Prof F	A resposta das famílias / A resposta dos pais
Prof G	A falta de recursos e acesso à internet das famílias dos educandos. / Famílias despreparadas, sem compromisso com as aulas e atividades propostas.
Prof H	Falta de internet das famílias e falta de estímulo por parte dos pais / Falta de contato com os alunos

Fonte: :Dados do *Google Forms*

Neste sentido, as orientações da gestão escolar foram a criação de grupo de estudos com os responsáveis, utilizando o aplicativo WhatsApp para enviar e receber atividades, aula online no Google Meet e apostilas impressas.

Metodologias adaptadas no ensino remoto

Dando continuidade às discussões, as professoras relataram as metodologias adotadas e as adaptações para o ensino remoto, através de apostilas adaptadas, atividades diferenciadas com jogos *online*, áudios e dramatizações via WhatsApp, *links* de vídeo aulas no YouTube, encontros no *Google Meet* e *Google Forms*, constatando por meio dos dados da pesquisa que todos afirmaram que utilizaram TDICs no processo de alfabetização. Isso pode ser observado nas repostas das professoras:

Quadro 4: Respostas sobre as metodologias utilizadas no ERE

Prof A	Vídeo, e programas
Prof B	Aplicativo de videochamada, aplicativo para edição de vídeos, aplicativo de mensagens.
Prof C	Google meet, google forms, conexão escola, grupo de Whatsapp, YouTube...
Prof D	Jogos on-line, videoaulas e vídeos do youtube.
Prof E	Tentei por algumas vezes utilizar o Google Meet, mas infelizmente não foi possível.
Prof F	Grupo de watts
Prof G	Celular e computador.
Prof H	Google meet - vídeos instrutivos no WhatsApp

Fonte: Dados do *Google Forms*

Concepções e práticas sobre os multiletramentos

Diante de todas essas informações, nesta categoria temos as seguintes questões a respeito dos multiletramentos "Para você, o que significa pedagogia dos multiletramentos?" e

"Como você inseriu os multiletramentos no processo de alfabetização, durante as aulas remotas?". Obtivemos as seguintes respostas sobre as concepções:

Quadro 5: Respostas sobre concepções dos multiletramentos

Prof A	Utilização de vários recursos e tipos de atividades
Prof B	Pedagogia voltada para o desenvolvimento de atividades que estimulem o pensamento crítico.
Prof C	Variedade de práticas letradas da nossa sociedade.
Prof D	Seria uma pedagogia mais contemporânea que se utilize de todos os recursos visuais, sonoros e tecnológicos na busca de aprendizagens principalmente na área da linguagem.
Prof E	Ensinar aos alunos de diversas maneiras, sair da ideia da alfabetização tradicional, trabalhar as representações verbal, visual e gestual de inúmeras maneiras.
Prof F	Pedagogia onde se usam vários recursos para o ensino.
Prof G	Ainda não havia ouvido esse termo, pesquisei agora.
Prof H	Pedagogia que utiliza de variadas formas para promover o letramento

Fonte: Dados do *Google Forms*

Observamos que uma das professoras desconhecia o termo 'pedagogia dos multiletramentos', enquanto a maioria apresenta concepções generalizadas acerca da terminologia.

Sobre as práticas de multiletramentos utilizadas, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 6: Respostas sobre práticas de multiletramentos utilizadas

Prof A	Através de explicação em vídeo
Prof B	Atividades estimulando as linguagens: visual, verbal, sonora, espacial.
Prof C	Aplicando diferentes atividades e usando tecnologias que despertassem o interesse dos alunos.
Prof D	Não foi inserida de forma global devido a falta de computadores e celulares nas famílias, porém foram utilizadas atividades por meio de áudios, vídeos feitos pela professora e pelos alunos.
Prof E	Da maneira que pude pedi aos alunos que fizessem atividades diversas que envolvessem todas as representações e que me enviassem vídeos ou fotografias.
Prof F	Através de vídeos
Prof G	Acredito que tentando utilizar da melhor maneira os recursos midiáticos contemporâneos.
Prof H	Através das ferramentas digitais citadas acima

Fonte: Dados do *Google Forms*

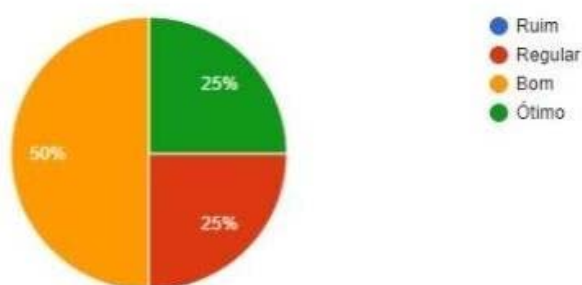
Assim apresentamos o resumo dos relatos das professoras: uma pedagogia mais contemporânea que utiliza de todos os recursos visuais, sonoros e tecnológicos na busca de aprendizagens na área da linguagem; sair da ideia da alfabetização tradicional, trabalhar as representações verbal, visual e gestual de infinitas maneiras, através de recursos midiáticos contemporâneos; diferentes atividades e usos de tecnologias que despertassem o interesse dos

alunos. Uma das professoras (H) ainda faz confusão entre ferramentas digitais e as práticas de multiletramentos, sem abordar os meios utilizados para as aulas.

Percepções das professoras em relação às TDICS

Ao observarmos a opinião das professoras referente à pergunta “Como você avalia o uso de tecnologias digitais no processo de ensino- aprendizagem da turma de alfabetização nas aulas remotas?”, o gráfico 4 demonstra as percepções.

Gráfico 4: Avaliação do uso das TDICS nas aulas remotas
Como você avalia o uso de tecnologias digitais no processo de ensino- aprendizagem da turma de alfabetização nas aulas remotas?
8 respostas



Fonte: Dados do *Google Forms*

É possível observar que 50% avaliam o processo como “Bom” e outros 50% dividem-se em 25% “Ótimo” e 25% “Regular”. Ainda nesta perspectiva, as professoras relatam de modo geral que o processo de se reinventar enquanto educadoras foi desafiador, trabalhoso, inovador, interessante.

Contudo, na pergunta “Como foi ter que se reinventar de um momento para outro na forma de ensinar usando as tecnologias digitais?”, a resposta individual de uma das professoras chamou atenção: “Foi um grande desafio, o governo não disponibilizou celulares e/ou tablets para realizarmos o trabalho, também pouco houve capacitação na área das tecnologias digitais. A maioria de nós comprou celulares novos e aprendemos a fazer e editar vídeos mexendo no aparelho”. Aponta para uma discussão que é antiga e nova ao mesmo tempo: a falta de investimento adequado no setor educacional em todo país.

Quanto à utilização das TDICs, fica evidente a sua importância no ciclo da alfabetização e ao longo da trajetória escolar dos alunos, tendo em vista a evolução tecnológica que influencia todos os setores da sociedade, sendo uma temática atual para desenvolver em sala de aula. Mas,

para realizar o processo de inserção das TDICs com êxito se faz necessário o aperfeiçoamento constante dos docentes para investir em aulas criativas, proporcionando o letramento digital aos alunos, porém, percebe-se que na pós-pandemia as aulas retornaram para o modelo tradicional de aula, apontando para uma nova discussão sobre a implantação efetiva das TDICs nas aulas presenciais, não necessariamente de forma integral, mas como mecanismo mediador de desenvolvimento da aprendizagem, contudo tal problemática aponta para algumas indagações, como a falta da formação continuada, investimento em equipamentos tecnológicos, políticas públicas que garantem e fomentem o acesso das TDICS nas escolas.

Considerações finais

Esta pesquisa investigar a compreensão dos professores alfabetizadores das escolas da rede pública municipal da cidade de Barbacena/MG sobre o uso das TDICs no período pandêmico. Para responder tal questão, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, com uma dimensão exploratória, desenvolvida seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, além da pesquisa de campo, aplicada por meio questionário investigativo via *Google Forms*, com perguntas referentes à temática.

Os resultados ressaltam que os professores tiveram que se reinventar e adaptar as práticas pedagógicas ao uso exclusivo da tecnologia, surgindo uma demanda ainda mais completa no processo de alfabetização. Apesar dos entrevistados terem um vasto tempo de experiência na docência, a abordagem das TDICs não foi o foco em sua formação enquanto professores, dificultando ainda mais a utilização no cenário do ensino remoto. Em síntese, os dados indicam lacunas quanto à formação de professores em relação às TDICs, além da escassez dos equipamentos tecnológicos; contudo, é evidente a preocupação dos professores em inserirem práticas de alfabetização inovadoras e lúdicas permeadas pela tecnologia, algo necessário na era dos usuários digitais. Assim, existe a necessidade de investimento financeiro do poder público na aquisição de recursos tecnológicos atualizados e em formação continuada dos professores, com a finalidade de garantir um processo de alfabetização de qualidade que acompanhe a evolução da era digital.

Principalmente na pós-pandemia, ao nos depararmos com a diminuição no uso das TDICs no ensino presencial entre os professores, problematizamos sobre as possibilidades construídas durante o ensino remoto que poderiam ser aproveitadas. É preciso compreender que

a tecnologia não está no futuro, mas sim no presente; a mesma não é capaz de assumir o papel do professor, mas pode ser uma ferramenta para mediação da aprendizagem.

Portanto, a pesquisa desenvolvida contribuiu para a reflexão sobre a atuação dos docentes na era digital, enquanto professores alfabetizadores e mediadores das TDICs, ainda sim como aparato de referencial teórico para as próximas pesquisas acadêmicas que envolvem esses agentes, visto a urgência da implementação efetiva das tecnologias digitais em sala de aula, que acompanhe as mudanças da sociedade e inserindo os alunos em todos os letramentos.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011. (Coleção Questões Fundamentais da Educação – 10).
- AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (dis) curso**, v. 9, p. 549-564, 2009.
- DEFICIT de alfabetização aumenta na pandemia. **Portal Humanista**, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- DOS ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, M. S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2008, p. 1-9.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 33, p. 1-15, 2019. Disponível em: 84910. Os Professores e a sua Formacao - PORT.indd (scielo.br). Acesso em: 30 jul. 2022.

ROJO, R.; MOURA, H. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização; as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. único, n. 25, p. 1-20, 2004.

SOARES, M. Alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE/UFMG**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOARES, M. Letramento. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE/UFMG**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUSA, M. S. R.; COSTA, G. O. P.; SOUSA, R. P.; SANTOS, M. N.; OLIVEIRA, N. G. Estratégias tecnológicas utilizadas no ensinodurante a pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2022.

ZACARIOTTI, M. E. C.; SOUSA, J. L. S. Tecnologias digitais de informação e comunicação como recurso de mediação pedagógica. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 613-633, 2019.

Sobre as autoras

Dedilene Alves de Jesus Oliveira:

E-mail: dedilene@yahoo.com.br

Professora da Universidade Federal de Viçosa – Departamento de Letras. Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) / UFRJ. Pós-Doutora em Educação/UFJF.

Caroline Mariane Ferreira de Almeida: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

E-mail: carolinemarianef@gmail.com

Rotação por estações na alfabetização: desafiar a imaginação pedagógica na formação docente

Rotation stations in the teaching initial reading and writing: challenging the pedagogical imagination in teacher training

Estaciones de aprendizaje en alfabetización: desafiar a la imaginación pedagógica en la formación docente

Patrícia Camini¹

Resumo: Este artigo objetiva discutir a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações na formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e no projeto LÁPIS - Laboratório de Alfabetização, na mesma universidade. Para esse fim, é traçado um panorama epistemológico que situa a necessidade de a formação docente desafiar a imaginação pedagógica para produzir novas possibilidades de aula para a alfabetização. Como referencial teórico, são utilizadas contribuições dos campos da Formação Docente e da Alfabetização. Analisam-se relatos de docentes que participaram da experiência em análise. As docentes destacaram efeitos positivos da prática pedagógica utilizando rotação por estações no engajamento e na colaboração entre crianças, inclusive para aquelas com desempenho mais distante do esperado.

Palavras-chave: Alfabetização; rotação por estações; metodologias ativas.

Abstract: This article aims to discuss the experience of developing the rotation stations methodology in teacher training at the Bachelor in Pedagogy from UFRGS and at the LÁPIS project conducted at the same university. For this purpose, an epistemological panorama is drawn to situate the need for the teacher's training to challenge the pedagogical imagination to produce new classes possibilities for literacy. As a theoretical framework, contributions from the fields of Teacher Training and Literacy are used. We analyzed reports from teachers who participated in the experience under analysis. Teacher reports highlighted the positive effects of pedagogical practice with rotation stations on engagement and collaboration among children, even for those underperforming.

Keywords: Teaching initial reading and writing; rotation stations; active methodologies.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la experiencia de desarrollo de la metodología activa estaciones de aprendizaje en la formación de docentes en la Licenciatura en Pedagogía de la UFRGS y en el proyecto LÁPIS - Laboratorio de Alfabetización, en la misma institución. Para ello, presentamos un panorama epistemológico que sitúa la necesidad de la formación docente desafiar la imaginación pedagógica para producir nuevas posibilidades de clase para la alfabetización. Como marco teórico, utilizamos aportes desde los campos de la Formación Docente y la Alfabetización. Se analizaron relatos de maestras que participaron de la experiencia bajo análisis. Los informes de las maestras destacaron los efectos positivos de la práctica pedagógica con estaciones de aprendizaje en el compromiso y la colaboración entre los niños, incluso para aquellos con un rendimiento inferior al esperado.

Palabras clave: Alfabetización; estaciones de aprendizaje; metodologías activas.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aprender com a tradição pedagógica da escola para transformá-la²

"Ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse" é o lema que comumente resume a Didática Magna *comeniana* e que, embora idealizado há mais de trezentos anos, segue na base do modelo didático de aula que facilmente se encontra na alfabetização de crianças nas escolas. O desafio de reconfigurar dispositivos pedagógicos de uma instituição produzida como fruto de uma cultura da homogeneidade para uma cultura de diversidade (BARROSO, 1998) vem sendo empreendido em diferentes ondas de inovação, que buscam, principalmente desde o início do século XX, produzir novas formas de aprender pela participação na escola.

Nóvoa e Alvim (2022) argumentam que a Escola Nova foi o mais importante e influente movimento educativo do século XX: "O ideário que ainda hoje é o nosso, da autonomia dos educandos à diferenciação pedagógica, dos métodos ativos à criatividade, dos projetos educativos ao trabalho cooperativo, foi elaborado nesta altura"³ (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 09). No entanto, os autores advertem que a geração de educadores da Escola Nova cometeu o equívoco de implementar ideias novas em "odres velhos", ignorando alertas já feitos por John Dewey. Ao não colocarem em questão as bases do modelo, a "maquinaria escolar" prevaleceu, frustrando professores que tentam deslocar dispositivos com raízes profundas nas práticas da cultura escolar (NÓVOA; ALVIM, 2022).

Para educar crianças do século XXI, Nóvoa (2022) argumenta ser necessária a metamorfose do modelo escolar como o conhecemos; metamorfose para se livrar das formas que não servem aos propósitos da contemporaneidade, mas protegendo e valorizando o que o projeto da escola para todos tem de melhor: a partilha do bem comum e da convivialidade. Essa ideia vai na contramão dos argumentos de quem defende um modelo escolar para propósitos individualistas, que funcione a despeito dos saberes dos professores.

Concordando com Nóvoa (2022), as universidades e o campo da formação de professores têm o desafio de imaginar novas possibilidades nos ambientes escolares frente aos imperativos trazidos pela capilarização do uso das tecnologias digitais na vida cotidiana, com novos desafios às formas de comunicação e uma nova economia da atenção. Para Libâneo

² Este artigo é uma versão reformulada e ampliada de trabalho submetido ao VI Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf).

³ Sobre esse assunto, também é importante mencionar o minucioso estudo de Rui Trindade (2012) sobre os legados e equívocos da Escola Nova. Destaca-se o mapeamento feito pelo autor sobre as técnicas pedagógicas desenvolvidas por Célestin Freinet, na primeira metade do século XX, para revisão dos ambientes escolares e gestão de trabalhos para aprendizagens em grupo. Muitos traços do ideário de Freinet podem facilmente ser identificados no movimento mais recente das metodologias ativas.

(2013, p. 195), "[...] a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino". Ela requer uma construção de modos de proceder que triangulam docência, aluno e saber. Nesse sentido, "[...] implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível" (LIBÂNEO, 2013, p. 197). O desafio de imaginar essas novas possibilidades de ambiente escolar passa, portanto, pelas concepções de aula que somos capazes de promover para gerar a produção de novas paisagens pedagógicas para o futuro que já está em nosso encalço.

Parafraseando Nóvoa (2022), também não se trataria de colocar em xeque a necessidade de aulas e sim de um modelo de aula como o único capaz de gerar aprendizagens. De outra feita, não se trata de negar a necessidade de ensino explícito na escola (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014), mas de desenvolver profissionalmente professores capazes de alternar entre o modelo de aula que favoreça a escuta ativa e o modelo que favoreça a participação colaborativa, conforme o objetivo pretendido, mobilizando ferramentas de um repertório amplo de estratégias didático-pedagógicas aprendidas desde a formação inicial. Esse repertório de estratégias funciona acionando os materiais e recursos que fazem parte do patrimônio da cultura material escolar, cuja memória pedagógica é compartilhada por comunidades de professores. Nessa perspectiva, o convite para imaginar novas possibilidades de aula é feito partindo da premissa de que é preciso aprender com a tradição pedagógica da escola para transformá-la.

O mesmo raciocínio se aplica quando se trata da alfabetização escolar, que segue trajetória histórica que reflete a trajetória da escola moderna. Para Frade (2018, p. 42), "[...] quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência enquanto sistema, e exercita-se o uso de instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais". Nesse sentido, mesmo acompanhando as mudanças no que cada sociedade compreende que se deva ter como práticas pedagógicas na escola, a alfabetização depende de que determinados conhecimentos permaneçam sendo ensinados e, como explica Soares (2016), o volume de explicitação deve ser coerente à natureza do objeto de conhecimento. No caso das aprendizagens que envolvem o princípio alfabético, trata-se de um domínio bem estruturado de conhecimentos, o que significa que "[...] são adequados procedimentos de ensino explícito, isto é, direcionados por objetivos prefixados, orientação direta e permanente, apoio e ajuda, com fundamento sobretudo no paradigma fonológico" (SOARES, 2016, p. 340-341). A natureza dos objetos de conhecimento, portanto, deve ser compreendida pelo professor para que suas estratégias de

gestão da sala de aula possam dar conta de conduzir aulas favoráveis tanto à necessidade de escutar ativamente uma explicitação, quanto à de fomentar uma cultura colaborativa de aprendizagem entre pares para apreender os objetos de conhecimentos pela interrogação participativa (VICKERY, 2016).

Considerando esse panorama de discussões, este artigo objetiva discutir a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações na formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e no projeto LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), partindo do pressuposto de que acreditamos que as práticas que vêm sendo desenvolvidas nessa experiência têm o potencial de desafiar a imaginação pedagógica na direção de aulas heterogêneas (ANIJOVICH, 2014), para uma cultura de diversidade na escola (BARROSO, 1998).

O desafio de planejar aulas heterogêneas na alfabetização

Alfabetizar aprendizes diversos em uma mesma sala de aula é um dos principais desafios profissionais para a professora unidocente. Na história da alfabetização no país, atravessou o século XX a prática de organização de classes com alunos agrupados por níveis de "maturidade" para a aprendizagem da língua escrita a partir de resultados dos Testes ABC, criados por Lourenço Filho. Na virada paradigmática que representou a difusão do construtivismo pedagógico na alfabetização a partir da década de 1980, novos arranjos didáticos se disseminaram nas práticas escolares para gerir a diversidade de conhecimentos (CAMINI, 2018), como foi o caso dos agrupamentos de alunos para atividades na mesma sala de aula pelo critério de proximidade em seus níveis na escala psicogenética de conceitualização da língua escrita. Ao deslocar a preocupação da investigação no campo da alfabetização do ensino para a aprendizagem, Ferreiro e Teberosky (1985) reivindicaram o protagonismo da criança pela interrogação ativa da língua escrita como objeto cultural.

Decorrente da abordagem construtivista de provocar o conflito cognitivo para avanço do processo de assimilação de novos conhecimentos, a estratégia didática de organização de "agrupamentos produtivos" com alunos com hipóteses próximas de conceitualização da língua escrita ganhou espaço nas salas de aula. No Brasil, a prática foi intensificada principalmente a partir dos anos 2000, quando o PROFA, primeira grande política pública federal de formação de professores alfabetizadores em serviço, popularizou a prática em seus cadernos de formação. A prática de gestão dos agrupamentos dos alunos na sala de aula foi reconfigurada, buscando

otimizar a qualidade das interações entre pares e o ajuste de intervenções mais específicas do professor para cada grupo para o avanço na conceitualização da escrita. A formação dos agrupamentos é baseada na interpretação da avaliação diagnóstica realizada pelo professor. Posteriormente, geralmente é planejada uma mesma atividade para os grupos, com diferenciação das intervenções do professor, ou atividades diversificadas, adaptadas conforme o que seria considerado mais produtivo para cada grupo.

A estabilização de grupos por níveis dentro da sala de aula foi um efeito percebido em muitas salas de aula (CAMINI, 2015). Mesmo para teóricos defensores da diferenciação do ensino para a inclusão de todos nas aprendizagens, como Perrenoud (1999, p. 81), a estabilização de grupos por níveis recebe muitas críticas pelo favorecimento, a longo prazo, aos alunos que já estão mais avançados nas aprendizagens:

A tentação seria a de reconstituir grupos por nível e atribuir a cada nível tarefas adaptadas. Sem excluir totalmente essa maneira de fazer, observamos que, a um determinado prazo, ela instala cada um em seu nível e aumenta as diferenças. Além disso, ocasionalmente, impede um funcionamento ativo diante de situações-problema: enquanto os grupos que reúnem os alunos de nível elevado podem ir muito longe, os grupos dos alunos de nível baixo podem funcionar de maneira desastrosa, na falta de um mínimo de liderança e interações. A heterogeneidade é o motor em um grupo.

Assim, o desafio está em reunir, frente a uma mesma situação de aprendizado, alunos de níveis diferentes, sem que isso favoreça, sistematicamente, os favorecidos.

Na mesma direção do alerta de Perrenoud (1999), Mainardes (2016, p. 119) destaca preocupação com possíveis efeitos da diferenciação do ensino na alfabetização, quando conduzidas de modo equivocado, como "[...] a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou o isolamento de alguns alunos ou grupo de alunos do coletivo da classe".

A didática da alfabetização enfrenta o desafio de seguir propondo alternativas para superar esse efeito indesejável, reposicionando elementos da cultura escolar já instalada nos modos de fazer da alfabetização. A construção de ambientes favoráveis à colaboração é condição para que a alfabetização possa se beneficiar de aulas heterogêneas (ANIJOVICH, 2014), em que, além do professor, os pares e o ambiente também desafiam a criança à continuidade da aprendizagem. Zuccheromaglio (2005), por exemplo, demonstrou como as interações sociais na sala de aula em torno da aprendizagem da língua escrita são dinâmicas, envolvendo modalidades diferentes de estratégias de pensamento, como o tutoramento, a co-construção, o conflito e a argumentação. Boas rotinas, favoráveis às aulas heterogêneas, como

destaca Anijovich (2014), são essenciais para que essas interações sejam produtivas e direcionadas para melhorar as aprendizagens.

Mais recentemente, as metodologias ativas têm sugerido novas formas de gestão do conteúdo e da sala de aula, fazendo uso de tecnologias digitais, que colocam em destaque aulas mais dinâmicas. Para Coll (2000), as metodologias podem ser consideradas ativas quando induzem os estudantes ao autogerenciamento, resolvendo problemas que envolvem leitura, escrita e raciocínio colaborativo. Uma dessas formas que temos considerado útil para a cultura escolar da alfabetização é a rotação por estações, uma vez que ela gera possibilidades para avançar em um aspecto fundamental para a vivência da cultura inclusiva: promover acesso às aprendizagens pela variação de opções de suporte nas propostas de atividades, utilizando mais a perspectiva de desenho universal para a aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015) do que a de diferenciação do ensino. Isso significa privilegiar na alfabetização ou a mesma atividade para todos ou a diversidade de atividades para todos, com variação do suporte oferecido para "andaimagem" da aprendizagem (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), em vez de adaptar as atividades com redução de complexidade para cada grupo. Embora não seja uma estratégia para uso diário devido à densidade de planejamento envolvido, a rotação por estações pode ser utilizada para oferecer essas opções de suporte, promovendo a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades necessárias na alfabetização.

De modo geral, a rotação por estações consiste "[...] na organização de espaços na sala de aula para estudo ou exercício de uma situação-problema, temática ou conteúdo específico, de forma colaborativa. Os alunos rotacionam entre as atividades de cada estação até que tenham passado por todas em forma de revezamento" (CAMINI, 2022, p. 82). Na seção seguinte, ampliam-se as reflexões sobre a utilização de rotações por estações, considerando as necessidades que temos identificado como relevantes na formação para a docência na alfabetização.

Rotação por estações na formação inicial docente: desafiar a imaginação pedagógica e o modelo de aula

As primeiras propostas de rotação por estações iniciaram entre 2016 e 2017, na orientação de práticas docentes realizadas por licenciandas em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia. A partir de 2018, o planejamento de rotação por estações tornou-se um trabalho de prática como componente curricular na recém criada

disciplina "Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças"⁴. Após experimentarem em aula estações planejadas pela professora titular da disciplina e realizarem o estudo de textos, as estudantes recebem um roteiro com orientações passo a passo para planejarem, em grupos, as suas próprias estações de aprendizagem com foco na alfabetização. Além disso, as estudantes apresentam a primeira versão do planejamento para orientação da revisão final das propostas. Por fim, as estações de cada grupo são montadas na sala de aula da universidade e experimentadas pela turma, com realização de *feedback* por pares e pela professora para avaliação do trabalho.

Em 2019, o LÁPIS - Laboratório de Alfabetização⁵ realizou suas primeiras ações em escola pública, desenvolvendo o projeto "Laboratório de leitura", em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com atuação semanal de duas estudantes do curso de Pedagogia como bolsistas de extensão. No projeto, foi desenvolvido um instrumento para avaliação de fluência e compreensão leitora da turma ao longo do ano e planejadas estratégias de ensino da leitura, de acordo com as necessidades identificadas pela avaliação. Uma das estratégias didáticas utilizadas no projeto foi a rotação por estações, tendo em vista a necessidade de realizar a mediação pedagógica em grupos menores de alunos e potencializar a colaboração entre eles para o avanço nos desafios de leitura propostos nas estações.

No mesmo ano, o LÁPIS ofereceu seu primeiro curso aberto à comunidade, com foco no aperfeiçoamento e compartilhamento da experiência com rotação por estações na alfabetização de crianças, tendo como base a experiência de adaptação contínua da estratégia de rotação por estações para a alfabetização na orientação de licenciandas no curso de pedagogia e no projeto Laboratório de leitura. O curso teve carga horária de 30 horas, em modalidade híbrida. As 30 vagas foram preenchidas por professoras vinculadas a redes públicas de ensino e por estudantes do curso de Pedagogia. Além da experimentação de propostas de rotação por estações em aula presencial, as participantes planejaram as suas próprias propostas, sob orientação da coordenadora do projeto, aplicaram em suas turmas com apoio de estudantes do curso de Pedagogia e, por fim, apresentaram relato de suas experiências no encontro final do curso. Nesse mesmo encontro, cada participante preencheu um formulário avaliativo do curso e da proposta desenvolvida em sala de aula.

⁴ As disciplinas foram ministradas pela autora deste artigo.

⁵ O LÁPIS – Laboratório de Alfabetização é um projeto cujo principal objetivo é a produção de saberes específicos para a docência na alfabetização, articulando as dimensões do ensino e da pesquisa à ênfase nas ações extensionistas em parceria com redes de ensino e escolas públicas. O projeto foi planejado entre os anos de 2016 e 2017, iniciando suas atividades abertas à participação da comunidade em 2018. Para saber mais, sugere-se a consulta ao site do projeto: <http://www.ufrgs.br/lapis>

Para exemplificar o funcionamento da rotação por estações, esta seção apresenta uma proposta realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental⁶, durante o projeto Laboratório de leitura, por uma estudante bolsista do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização. A proposta foi planejada pela coordenadora e pela bolsista do projeto, com foco no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora.

Foram planejadas três estações, organizadas na sala de aula da turma e sem uso de tecnologia digital, utilizando as mesas das crianças para duas estações e o quadro como a terceira estação. Cada estação foi sinalizada com uma cor, e a sequência de deslocamento de cada grupo entre as estações foi afixada no quadro. Os membros de cada grupo foram selecionados previamente, considerando como critério de divisão que cada grupo com crianças nas diferentes etapas de progresso na aprendizagem da leitura com autonomia.

Foi utilizado como estratégia para o planejamento das estações a divisão de um texto informativo em três unidades menores, sendo distribuída uma parte para cada estação. Cada estação foi intitulada com uma pergunta de desafio, que deveria ser desvendada utilizando a leitura. Os desafios foram os seguintes: 1) Cobras pulam?; 2) Quem come cobra e cobra come o quê?; 3) Cobras fecham os olhos? A resposta encontrada em cada pequeno texto completava o desafio, desbloqueando o acesso à estação seguinte. Após a realização da proposta, a resposta de cada desafio poderia ser verificada em um envelope e deveria ser anotada por cada aluno em um ticket de registro de cada estação.

Duas estações foram organizadas para leitura colaborativa entre pares: uma com o texto distribuído em uma folha para cada um, nas mesas; e outra com o texto ampliado e afixado no quadro. Por fim, a terceira estação foi organizada para leitura mediada pela professora, que nesse caso era a bolsista. A professora titular da turma se encarregou de incentivar a participação das crianças que estavam menos integradas nas propostas das duas estações de leitura colaborativa e de organizar a transição entre as estações.

As propostas foram planejadas para durar uma média de 15 minutos em cada estação. Foi combinado com as crianças esse tempo e que um sinal de cronômetro avisaria quando o tempo estivesse próximo de se esgotar, de forma que poderiam se organizar para encaminhar o final da atividade, caso não tivessem finalizado.

Cada estação contou com uma dinâmica própria, explicitada para as crianças antes do início das atividades. Em uma das estações, as crianças ficavam em pé e tinham à disposição

⁶ A turma era composta por 20 alunos, os quais apresentavam o seguinte perfil avaliado na leitura: 8 utilizavam a rota lexical; 6 utilizavam a rota fonológica e 6 realizavam leitura em nível mais inicial, utilizando estratégias de predição ou analogia, ainda sem utilizar a rota fonológica.

canetas coloridas para quadro branco para circularem as respostas explícitas no texto para a pergunta: quem come cobra e cobra come o quê? Outra estação contava com o texto fatiado em frases, sendo as frases escondidas em um papel com abertura lateral e reveladas aos poucos pela bolsista, de forma a mediar o uso da rota fonológica de leitura principalmente pelos alunos mais iniciantes na leitura. Por fim, outra estação apresentava o texto em uma folha individual para cada aluno com algumas lacunas que deveriam ser preenchidas conforme a escolha entre duas opções de palavras mais apropriadas conforme o contexto da frase.

Uma forma de iniciar a utilização dessa estratégia é organizando um circuito de jogos, com livre trânsito dos alunos entre as propostas de cada estação. No entanto, qualquer circuito com alternância de lugares e atividades não é sinônimo de rotação por estações. A rotação por estações parte do princípio de que as propostas precisam ensinar a colaboração entre pares e, no caso da alfabetização, permitir que todo o grupo de alunos tenha um momento de mediação da aprendizagem em um grupo menor com o professor e, quando possível, com a tecnologia digital. Além disso, a maneira de planejar mobiliza recursos didáticos que devem instigar a curiosidade investigativa para que o aluno, de fato, seja convocado a atuar de modo ativo. Compõem o cenário pedagógico ideal o planejamento intencional do espaço, inclusive montando estruturas efêmeras, como uma barraca ou almofadas para a leitura, quando for possível. Dependendo da proposta, pode ser importante que o professor conduza a uma atividade de realização individual, que permita a sistematização de objetos de conhecimentos que foram desenvolvidos anteriormente de forma colaborativa. Dessa forma, busca-se organizar uma progressão didática que promova aproximações sucessivas do objeto de conhecimento, com diferentes graus de suporte.

A partir da experiência acumulada na orientação de práticas pedagógicas na alfabetização com uso da estratégia de rotação por estações, destaca-se que construir propostas que auxiliem licenciandos a construírem novas representações para o ofício de professor requer bastante investimento do formador. Formosinho (2009, p. 99) esclarece que os novos professores ingressam na carreira já com imagens consolidadas sobre o que é ser aluno e professor, após anos de vivência intensiva em instituições escolares, desde a infância. Concordando com o autor, percebemos que o mais comum no planejamento inicial de uma proposta de rotação por estações é a produção de uma primeira versão de planejamento cujo modelo de aula, trazido da escolarização prévia, não é desafiado. É na interlocução com a interrogação pedagógica e com bons exemplos de outros planejamentos já realizados que novas propostas de rotação por estações, mais potentes do que nas versões iniciais, vão surgindo.

Relatos docentes: motivação para a aprendizagem e cultura colaborativa na alfabetização

Os resultados observados pela bolsista na implementação da proposta de rotação por estações foram semelhantes em muitos aspectos aos resultados manifestados por professoras participantes do curso de extensão ministrado no Laboratório de Alfabetização da UFRGS. Na ocasião, as professoras planejaram coletivamente uma proposta de rotação por estações, desenvolveram-na em suas turmas, apresentaram às colegas de curso e, por fim, avaliaram a realização da atividade por meio de um questionário, conforme mencionado na seção anterior. Foram analisados os 22 questionários preenchidos por participantes, entre as 25 que integralizaram a carga horária do curso. Os principais aspectos positivos relatados se referem à percepção de motivação e colaboração entre as crianças:

Na primeira vez que levamos a proposta de rotação por estações, percebi imediatamente que os alunos ficaram muito envolvidos em todas as estações. Teve o efeito de descobrir uma novidade em cada estação. Eles se ajudavam pra ninguém ficar de fora. (*Bolsista do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização até 2019*)

Aula dinâmica, despertou muito o engajamento, trabalho em equipe, cooperação. Me senti menos "dirigente" e pude respirar um pouco em um momento que também foi prazeroso pra mim, pois vi meus alunos se gerindo! (*Professora [1] da Rede Municipal de Ensino de Canoas*)

Foi maravilhoso! Muito participativo, despertou curiosidade, interação entre a turma e notei muito o auxílio entre eles na execução das atividades propostas. (*Professora [2] da Rede Municipal de Ensino de Canoas*)

Weinstein e Novodvorsky (2015) argumentam que a motivação para a aprendizagem depende do valor percebido na atividade e da expectativa de sucesso para concluí-la. As estações de aprendizagem, que promovem uma mudança na dinâmica do ensino simultâneo e incentivam a colaboração entre pares, podem ajudar a tornar esses fatores mais evidentes para os estudantes. Escolher entre opções e a presença de elementos de novidade ou variação também são destacados por Weinstein e Novodvorsky (2015) como influências positivas para a percepção do valor envolvido no que foi planejado pelo professor.

A bolsista do LÁPIS e, atualmente, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, acrescenta que a motivação proporciona a possibilidade de crianças com aprendizagens mais iniciais na leitura e na escrita participem de atividades mais desafiadoras, destacando um resultado melhor quando a proposta de fato é planejada para engajar todo o grupo com um produto único:

Garantir o engajamento em atividades mais complexas também está em perspectiva para que os objetivos fossem atingidos. Percebo que a expectativa da descoberta das propostas que estão em cada estação proporciona motivação o suficiente para a realização das atividades consideradas mais difíceis por algumas crianças. [...] Percebo que é mais potente quando a estação tem uma proposta de “trabalho em grupo”, culminando numa produção do grupo todo. Texto coletivo, escrita de palavras para compor algo coletivo, leitura em duplas, confecções diversas. (*Bolsista do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização até 2019 e professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*)

Os estudantes com desempenho mais distante do almejado são justamente aqueles que precisam de informação e interação mais frequentes. As atividades de caráter interativo podem oferecer essa interação valiosa ao ampliarem o repertório que estaria disponível se a atividade fosse realizada individualmente. Como afirmam Cohen e Lotan (2016, p. 12): "A exposição e a interação de diferentes pontos de vista ajudam as crianças a examinar seu ambiente de forma mais objetiva e ousar outras perspectivas além de suas próprias". Viviane, uma das professoras cursistas, oferece um exemplo dessa interação colaborativa entre as crianças em uma das estações:

Teve uma estação com resolução de charadas. Um aluno leu a charada e percebi que foi corrigido pelo outro. O grupo deu muitos palpites e decidiram juntos um resultado só para cada charada. Todos conseguiram participar se ajudando. (*Professora [2] da Rede Municipal de Ensino de Canoas*)

Qualquer estratégia didático-metodológica requer uma espécie de tradução por parte do professor ao contexto das condições em que a prática será realizada e às suas próprias condições de gestão da aula com segurança. As professoras relatam, por exemplo, utilização de estações também sem rotação e com livre circulação das crianças entre as propostas. Nesses casos, há combinações para que, por exemplo, todos colem algum item em cada estação, de forma a passar por todas. Assim, há mais flexibilidade em relação ao tempo em que cada criança ficará em cada proposta, o que gera a necessidade de haver, ainda, uma combinação sobre a quantidade máxima de crianças ao mesmo tempo em cada estação.

Entre os principais desafios a serem contornados, as professoras relatam a necessidade de gerenciar o nível de barulho para que seja possível se ouvir e ter foco, assim como a organização do mobiliário, uma vez que as salas de aula de escolas públicas no Rio Grande do Sul não costumam contar com mobiliário modular e multifuncional, mais afeito para reconfiguração dos espaços conforme a intencionalidade pedagógica. Nesses casos, as melhores estratégias parecem vir de professoras que relatam construir gradativamente a colaboração das crianças também para terem autonomia para autorregular o barulho e auxiliarem na organização da sala. Atualmente, também há aplicativos, como o *Zero Noise*, que mostram visualmente o

nível de ruído na sala de aula, podendo ser utilizados por meio da lousa digital, quando há microfone integrado.

Para Nóvoa e Alvim (2022, p. 28), o mundo pós-pandêmico e as transformações digitais que têm ocorrido em muitas práticas corriqueiras do cotidiano de muitas profissões desafiam a escola a repensar seus ambientes para construir contextos de aprendizagem cujo modelo priorizado não seja mais o do professor ao quadro ministrando uma lição:

O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas.

No panorama atual, a universidade tem papel estratégico para que a indução à carreira docente já ocorra perspectivando as mudanças esperadas nas escolas, tanto no que concerne à prática docente quanto à necessidade de debate público que demande políticas públicas de apoio a mudanças para que não gerem mais sobrecarga docente. Os primeiros anos da carreira docente costumam ser cruciais para a sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 2000); ao mesmo tempo em que procura relacionar seus ideais com a realidade da escola, o professor também passa por uma fase de experimentação de estratégias e recursos na composição do seu estilo de docência. Ter um ambiente seguro na universidade para expandir o imaginário do que é visto como possível na gestão da sala de aula para a diversidade colabora para que essa professora iniciante perceba a pluralidade de dimensões envolvidas na ação docente para atuação nos Anos Iniciais e que são fundamentais para a alfabetização.

Considerações finais

Neste artigo, discutiu-se a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações na formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e no LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS. A experiência foi inscrita em um panorama epistemológico que busca produzir aulas heterogêneas, em que seja possível aprender com a tradição pedagógica, que faz parte da cultura material e imaterial escolar da alfabetização, para transformá-la conforme as necessidades do tempo presente para uma cultura de diversidade.

Os relatos docentes apresentados destacaram efeitos positivos da prática pedagógica utilizando rotação por estações no engajamento e na colaboração entre crianças,

proporcionando atividades mais desafiadoras, inclusive para aqueles com desempenho mais distante do esperado. A interação entre as crianças em atividades colaborativas também permitiu a ampliação do repertório de cada um e a consideração de diferentes pontos de vista. Destacou-se, ainda, a importância de adaptar a rotação por estações às condições específicas de cada contexto escolar. Os resultados indicam as potencialidades de contextos mais dinâmicos para a aprendizagem ativa das crianças na alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando a imaginação pedagógica docente é desafiada a ir além do modelo de aula convencional com suporte adequado de docente mais experiente.

Referências

- ANIJOVICH, R. **Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad**. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- BARROSO, J. **Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998.
- CAMINI, P. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. Porto Alegre, 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128897>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- CAMINI, P. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 648-668, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- CAMINI, P. LÁPIS - laboratório de alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. In: ARAUJO, L. C. *et al.* (org.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: Editora CRV, 2022, p. 71-111. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37538-alfabetizacaobr-saberes-docentes-recursos-didaticos-e-laboratorios-formativos>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRADE, I. C. A. S. O campo da história da alfabetização e sua relação com as fontes. *In*: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. G. (org.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: UFU, 2018, p. 39-54. Disponível em: <https://abrir.link/5kKLH>. Acesso em: 08 jun. 2023.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. São Paulo: Vozes, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINARDES, J. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. *In*: CRUZ, M. C. S.; BORBA, R. E. S. R. (org.). **Ciclo de palestras**: volume 1. Recife: Editora UFPE, 2016, p. 109-125.

NÓVOA, A. A metamorfose da escola. *In*: NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 09-20.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nada é novo, mas tudo mudou: pensar a escola futura. *In*: NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 22-30.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TRINDADE, R. **O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo**. Porto: Universidade do Porto, 2012.

VICKERY, A. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ZUCCHERMAGLIO, C. Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (org.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 263-279.

Sobre a autora

Patrícia Camini: Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação,

atuando com ênfase em Alfabetização e Formação de Professores, com pesquisa nos seguintes temas: ensino da leitura e da escrita, materiais didáticos para o ensino da escrita manual, políticas e gestão de processos educacionais, iniciação à docência, anos iniciais do ensino fundamental.

E-mail: patricia.camini@ufrgs.br

Saberes e fazeres docentes em torno do letramento e da alfabetização no curso de pedagogia do IFG Goiânia Oeste

Teaching knowledge and practices around literacy and literacy in the pedagogy course at IFG Goiânia Oeste

Saberes y haceres docentes en torno a la lectoescritura y a la alfabetización en el curso de Pedagogía del IFG Goiânia Oeste

Suzana Lopes de Albuquerque¹

Dayanna Pereira dos Santos²

Resumo: Este artigo objetiva explicitar como o trabalho com o blog educacional “*Tcham Tcham: Estou lendo*” pode favorecer o processo de formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG Goiânia Oeste. No referido blog são publicados artigos, vídeos, fotos, jogos, sequências didáticas e relatos de experiências sobre alfabetização e letramento. A partir de estudos de Magda Soares (2018, 2020), Mortatti (2000), Emilia Ferreiro (2018) e Paulo Freire (1967), foi possível refletir sobre a história da alfabetização no Brasil e as diversas concepções de aquisição e apropriação da linguagem escrita. A importância desta disciplina atrelou-se à análise da problemática nas disputas restritas a questões metodológicas da alfabetização, em detrimento da possibilidade de letramento.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; blog.

Abstract: The purpose of this work is socializing formative experiences developed by blog “*Tcham Tcham: Estou Lendo*” of the Graduation Course of Pedagogy (IFG, Goiânia Oeste) in the which aims publish articles, videos, pictures, games, didactical sequences and experience reports about alphabetization and other materials collectively developed to contribute with initial and continued training of teachers. From Magda Soares (2018, 2020), Mortatti (2000), Emilia Ferreiro (2018) and Paulo Freire (1967) studies, enabled a reflection about the history of alphabetization in Brazil and about the diverse conceptions of acquisition and appropriation of the written language. The importance of this discipline attached to the analysis of the problematic in the disputes restricted to methodological questions of alphabetization, to the detriment of the possibility of Literacy.

Keywords: Alphabetization; literacy; blog.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explicitar cómo el trabajo con el blog educativo “*Tcham Tcham: estoy leyendo*” puede favorecer el proceso de formación de los estudiantes del Curso de Licenciatura en Pedagogía del IFG Goiânia Oeste. En este blog se publican artículos, vídeos, fotografías, juegos, secuencias didácticas y relatos de experiencias sobre alfabetización y lectoescritura. A partir de estudios de Magda Soares (2018, 2020), Mortatti (2000), Emilia Ferreiro (2018) y Paulo Freire (1967), fue posible reflexionar sobre la historia de la alfabetización en Brasil y las diferentes concepciones de adquisición y apropiación del lenguaje escrito. La importancia de esta disciplina se relacionó al análisis de la problemática en las disputas restringidas a cuestiones metodológicas de la alfabetización, en detrimento de la posibilidad de la lectoescritura.

Palabras clave: Alfabetización; lectoescritura; blog.

¹ IFG Goiânia Oeste

² IFG Goiânia Oeste

Introdução

Este trabalho visa socializar experiências formativas publicadas no *blog* “*Tcham tcham: estou lendo!*”³ a partir do desenvolvimento do projeto de extensão⁴ e da disciplina de Alfabetização e Letramento por docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG Câmpus Goiânia Oeste, apresentando como recurso metodológico a elaboração de artigos, vídeos, fotos, jogos, sequências didáticas e relatos de experiências sobre estes processos. O projeto de extensão e o *blog* foram criados em tempo de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 com o intuito de proporcionar um espaço virtual e interativo para socialização dos estudos e diálogos ocorridos no âmbito do grupo de estudo Panecástica⁵ e da disciplina Alfabetização e Letramento. O desafio de iniciar um projeto de extensão engendrado ao mundo digital e mediado pelas tecnologias foi grande e, por isso, no retorno à presencialidade, optamos por continuar utilizando o *blog* como um espaço de aprendizado, socialização de saberes e luta pela educação de qualidade.

A denominação “*Tcham Tcham*” partiu de uma crítica negativa e reflexão sobre a concepção de alfabetização espontaneísta e mágica que permeia atualmente nossa sociedade, posicionando-se favorável à evocação das diversas funções sociais que têm meios concretos de existência a partir de ações e intercâmbios sociais. Parte da concepção da formação de uma criança imersa em um mundo de sistema de escrita socialmente elaborado que possibilita a realização de várias descobertas a partir de inúmeros elementos mediadores em um processo construtivo até este momento que o sujeito se depara com a situação: “*Estou lendo!*”.

Os estudos históricos realizados na área da alfabetização e letramento no Brasil, a partir de autores como Magda Soares (2018, 2020), Mortatti (2000), Emilia Ferreiro (2018) e Paulo Freire (1967, 1981, 2005), têm possibilitado aos acadêmicos um posicionamento crítico frente às diversas concepções teóricas sobre a aquisição e apropriação da linguagem escrita, bem como sobre as relações na prática pedagógica, ao abordar os conceitos e práticas da alfabetização e letramento, as concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, o conhecimento da ordem da escrita, seus usos e objetos, discursos e lugares de produção, circulação, divulgação e o desafio de formação do leitor e do escritor.

³ <https://projetocthamtchamestoulendo.blogspot.com/>

⁴ Este projeto foi cadastrado no IFG Goiânia Oeste em 2020 e contemplado em editais de apoio financeiro institucional para o desenvolvimento de Ações de Extensão no âmbito do câmpus e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

⁵ <http://pesquisa.ifg.edu.br/panecastica/>

A disciplina de alfabetização e letramento no curso de licenciatura em Pedagogia: reflexões teóricas e metodológicas em uma perspectiva crítica

Para compreender a aquisição da escrita como um processo que se inicia nas relações sociais e culturais, bem antes de a criança entrar na escola, os estudos decorrentes da disciplina e do projeto de extensão têm revisitado historicamente as teorias que fundamentam uma concepção de alfabetização que valoriza o uso social da escrita e da leitura, em detrimento da indicação de uma marcha metodológica da indicação e adoção de um único método de alfabetização. Este debate será necessário para trazer à tona uma concepção de alfabetização silenciada na atual Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019)⁶ e no Programa Tempo de Aprender, que fixa uma centralidade no ponto de partida do processo de alfabetização (fonema) esvaído de sua práxis social, silenciando a necessidade latente da leitura do mundo e do todo relacionável à leitura da palavra; desafio esse que extrapola as questões técnicas e metodológicas de preocupação com as marchas sintéticas e analíticas e que encara de frente a condição dos sujeitos que historicamente têm sido cerceados dos direitos aos bens culturais e materiais humanamente construídos.

O objetivo elencado na elaboração do projeto de extensão foi instituir grupos de estudo acerca da temática, para o contato com uma fundamentação teórica e com práticas e reflexões sobre as diversas concepções da aquisição e apropriação da linguagem escrita, em uma perspectiva discursiva. Este objetivo, que também comparece na disciplina de Alfabetização e Letramento do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia do IFG, é imprescindível na formação inicial e continuada do pedagogo, pois discutir a aplicação de todos os métodos de alfabetização é de extrema importância para o conhecimento sobre as práticas que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao adotarmos este desafio como temática de um projeto de extensão, objetivamos problematizar o caminho histórico da constituição do debate no campo da educação, bem como sobre a forma como tais discussões se apresentam nas pautas dos debates atuais, no movimento da criação de uma Secretaria de Alfabetização, no Ministério da Educação, que prioriza as questões metodológicas e tecnicistas do processo, retirando a perspectiva discursiva e social que envolve as práticas do letramento. Isso porque

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente

⁶ Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letrados, embalagens, tevê, roupas, periódicos etc.). Os adultos fazem anotações, leem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone, etc.. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos. É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo (FERREIRO, 2018, p. 44).

Vários autores têm fundamentado nossas discussões sobre a temática à luz da literatura existente no Brasil e do debate pedagógico em solo nacional. Com o objetivo de refletir sobre a concepção e as práticas de alfabetização de Paulo Freire, foi realizado o estudo dos livros *Educação como prática de liberdade* (1967) e *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1981). A articulação de Paulo Freire com a Filosofia Panecástica tem possibilitado inúmeros diálogos em nossas rodas de conversas. A leitura da obra *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2015)⁷, que apresenta as aventuras intelectuais do francês Joseph Jacotot, fundamentou a escrita coletiva sobre nossa concepção de alfabetização, conforme comparece em nosso blog:

Esta se traduziu assim: ‘Não é pela defesa do espontaneísmo no processo; antes, pelo princípio ativo do sujeito que pela via do lúdico e da arte de codificar e decodificar descobre-se leitor! Ah! E leitor não só de palavras, mas como o termo Letramento sugere, Leitor de um ‘mundo’. E por que um palhaço? Ah! Pelo ‘Mestre Ignorante’ (Rancière-Jacotot) que busca a horizontalidade nas relações, o picadeiro e o palhaço tornam-se palco de nossas experimentações pedagógicas. Vamos lá?’. Finalizada assim, com um convite para todos participarem de nossos estudos, encontros e vivências (ALBUQUERQUE, [2023], [n. p.]).

Para uma imersão histórica da Filosofia Panecástica, de Joseph Jacotot, e da sua circulação em solo brasileiro durante o período imperial, foi adotada como referência de estudos a obra *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot* (ALBUQUERQUE, 2023), que possibilitou compreender a forma como as querelas entre as marchas metodológicas dos métodos sintéticos e analíticos comparecem nas

⁷ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. L. do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

fontes brasileiras desde o século XIX e analisar criticamente a visão restritiva da atual PNA (BRASIL, 2019), que coloca em evidência e no centro do processo tais práticas já desconstruídas historicamente no campo da alfabetização no Brasil. Para uma análise histórica sobre os métodos de alfabetização analíticos e sintéticos e a perspectiva do Letramento, temos debruçado sobre as obras das autoras Isabel Cristina Frade (2005), Emilia Ferreiro (2018), Magda Soares (2020) e Maria Mortatti (2000), dentre outras.

Um destaque foi realizado à obra *Alfaletrar, toda criança pode aprender a ler e escrever*, da professora Magda Soares (2020), através da leitura e estudo de cada capítulo aberto como “Estudo dos extensionistas⁸” para toda a comunidade acadêmica, um momento de aprendizagem ímpar, principalmente para as participantes que estão na graduação. O planejamento, a elaboração dos *slides* e a prática da didática da aula foram um momento extremamente enriquecedor.

Imagem 1: Chamada divulgada no *Instagram* do “Tcham Tcham: estou lendo”!



Fonte: <https://www.instagram.com/tchamtchamestoulendo/>

O estudo da obra *Alfaletrar*, que carrega já no título a defesa que “toda criança pode aprender a ler e a escrever”, reafirma a concepção de alfabetização referente aos estudos de Paulo Freire, por exemplo, para o qual é imprescindível uma sólida formação inicial do alfabetizador e de uma crítica leitura de mundo que possibilite concretizar esse direito que cada criança tem.

⁸ TCHAM TCHAM: estou lendo! Estudo dos extensionistas. Postado em 10 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdY9MP8pgIS/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

As aulas de Alfabetização e Letramento e o projeto de extensão contaram com a parceria do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Câmpus IFG Goiânia Oeste e Aparecida de Goiânia, sendo realizados encontros pela plataforma *Google Meet* para estudo e aprofundamento da análise das dimensões sócio, histórico, política, incluindo análise documental das políticas nacionais para a alfabetização, como a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)⁹.

Ao debruçarmos sobre a materialidade da PNA (BRASIL, 2019), foram apresentados os desdobramentos do Programa “Tempo de Aprender” (Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020)¹⁰, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal, trazendo as reflexões propostas por Albuquerque e Boto (2021).

O objetivo deste artigo é apresentar dissonâncias conceituais que a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC tem adotado a partir da Política Nacional de Alfabetização (2019) e do Programa Tempo de Aprender (2020), desconsiderando as pesquisas científicas realizadas no âmbito das universidades brasileiras. Ao evocar pesquisas internacionais, principalmente do *National Reading Painel* (2000), a atual Secretaria limita a alfabetização a seu processo metodológico, não levando em conta a importância da dimensão de letramento. Pergunta-se o que está em debate na visão da Sealf, que insiste em não avaliar a importância da formação inicial e continuada de professores de diferentes universidades e de pesquisadores imbuídos de um princípio crítico-político-social, reduzindo o tema a um viés tecnicista do método sintético fônico (ALBUQUERQUE; BOTO, 2021, p. 1).

Há uma intencionalidade em resumir o processo de aprendizagem da língua no ponto de partida do processo de alfabetização (fonema), restringindo a práxis social e a leitura do mundo imbuídas no processo de alfabetização às questões técnicas e metodológicas sobre as marchas sintéticas e analíticas em um debate metodológico tecnicista e que se apresenta em um projeto de nação.

Blog: “*Tcham, Tcham: estou lendo!*”: por uma formação docente para a emancipação

Segundo Lemos (2003, p. 12), a cibercultura caracteriza-se “como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica, entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base

⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: jun. 2023

¹⁰ Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso jun. 2023.

microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. Ora, a cibercultura delineia-se como a cultura contemporânea, com o uso cotidiano das tecnologias, tais como o uso do celular, caixas eletrônicos, a arte eletrônica, a música eletrônica, a votação eletrônica, a educação on-line, dentre outros. Trata-se, portanto, dos modos de usos e apropriação dos espaços virtuais feitos pelos sujeitos culturais.

Nesse contexto, o Blog apresenta-se

Como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos na rede, além da interatividade com o leitor. Em um blog, é possível encontrar gêneros variados, não somente intercalados ou hibridizados, mas com tal variedade de funções sociais e de esferas de atividade humana, que podem configurar blogs muito diferentes entre si, sem semelhanças que os caracterizassem como um mesmo gênero (KOMESU, 2010, p. 139).

Nessa configuração, o uso do blog como ferramenta para formação docente, via projeto de extensão, justifica-se por ser, dentre os muitos ambientes virtuais, um espaço digital capaz de contribuir com a produção e com a divulgação dos textos dos discentes e docentes e, ainda, por não exigir conhecimentos profissionais de informática, existir em versões gratuitas e disponibilizar ferramentas interativas. Neste caso, partimos do pressuposto de que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem enriquecer as dinâmicas de ensino-aprendizagem de distintas formas, por consistirem em veículo, processamento e trocas de informações, de modo mais célere e integrador, visto sua capacidade de romper com barreiras geográficas e de tempo.

Paradoxalmente, consideramos que a inovação no campo da formação docente, ao imbricar-se com a emancipação, impõe compromissos com as rupturas paradigmáticas, que atuam no sentido das mudanças, epistemológicas, ontológicas, políticas e pedagógicas. Esses rompimentos estão na contramão de processos hegemônicos de regulação, instituídos para a universidade organizacional (CHAUÍ, 2003). Assumir inovações dessa relevância tem o sentido de práxis que implica atuações de resistência ao desprestígio do conhecimento pedagógico, ora traduz uma maneira de acreditar que é possível uma educação emancipatória, solidária e ética visando à ruptura do paradigma vigente que homogeneiza os sujeitos e o conhecimento, que fixa verdades científicas e se estrutura em dicotomias como razão *versus* emoção, ciência *versus* senso comum; inovações que

[...] se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA, 2016, p.150).

Segundo Vygotsky (1989), as ferramentas tecnológicas podem ser compreendidas como elementos de mediação da aprendizagem. Para o autor, na mediação, a relação entre sujeito e objeto não é direta, mas sim feita por meio de um elemento intermediário. O instrumento é o elemento de mediação que age entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Nesse caso, ampliam-se as possibilidades de transformação da natureza, sendo criado ou usado para alcançar um objetivo ou meta específica. Isto, pois a atividade humana é criadora e produtiva, ao criar um objeto (produto material ou intelectual), se produz conhecimento, desenvolvendo, portanto, ciência, tecnologia e arte, que são, na perspectiva de Vygotsky, mediadores culturais. Logo, cada sujeito alcança a consciência da atividade mediada por essas ferramentas, por meio da relação entre o pensamento e a palavra, que se constitui como:

Um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 1989, p. 131).

Mediante essa premissa, o *blog* tem se constituído como elemento de mediação da aprendizagem numa perspectiva colaborativa, na medida em que sua criação, manutenção e uso provocam interação entre seus autores e usuários/visitantes. Com isso, assumimos a possibilidade de desenvolver uma atividade pedagógica voltada para a transposição dos limites da sala de aula, isso de modo que os métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento crítico em relação com a complexa dinâmica da realidade social. Trata-se, portanto, da ampliação da concepção de ensino em direção à extensão e à pesquisa considerando a realidade histórica e social que permeia a *práxis* docente.

Segundo Sánchez-Vázquez (2011), a *práxis* opera na unidade dialética pensamento e ação e é uma determinação da existência humana como produto da realidade, de modo que, ao intervir na realidade (natureza, sociedade e cultura), o homem constrói a si mesmo. Dessa forma, os homens são seres da *práxis*, uma vez que, emergindo do mundo, objetivam-no para conhecê-lo por meio da reflexão e ação, teoria e prática, incidindo dialeticamente por meio do trabalho sobre as estruturas a serem transformadas. Na ausência dessa relação teoria e prática

na perspectiva da práxis, a produção teórica pode, nas palavras de Freire (2005, p. 22), “virar bláblá e a prática, ativismo”, isto é, a teoria por si não pode emancipar os sujeitos, do mesmo modo que a prática pela prática não garante a libertação. A emancipação ocorre na passagem da teoria à práxis.

Com efeito, refutamos a ideia de que o ensino é apenas um ato prático, um saber fazer. Em oposição a concepções de formação de professores em bases pragmatistas e neotecnicistas, que adotam estratégias do capital para conservar a educação escolar atrelada aos seus interesses, argumentamos em favor da aprendizagem dos licenciandos pela busca do conhecimento, o que implica aprender a produzi-lo. Trata-se de conceber a aula como o “*espaço nuclear da formação*”, levando-se em conta o sujeito aqui concebido: “sujeito ativo da história e da cultura”, a quem compete elaborar e reelaborar o conhecimento, a partir de diferentes e plurais mediações – do professor, do conhecimento, do mundo objetivo (CORDEIRO, 2007). A formação nesta demarcação é entendida como a “construção” integral do ser humano, levando-se em conta todas as suas dimensões, com vistas à sua humanização.

Nesses termos, o trabalho de produção de conteúdo para atualização do *blog* exige, metodologicamente, a realização de reuniões sistematizadas de estudo e pesquisa sobre questões vinculadas à temática alfabetização e letramento. Sob esse prisma, como mencionado na seção anterior, para possibilitar a imersão no tema, foram analisados, de modo especial, textos de Maria do Rosário Mortatti (2000), Magda Soares (2018, 2020), Emilia Ferreiro (2018) e Paulo Freire (1967, 1981, 2005), com o objetivo de refletir sobre a importância e as vicissitudes do processo de alfabetizar letrando. Em nosso projeto, reconhecemos que o desenvolvimento de uma sociedade letrada é uma forma de constituir também uma sociedade mais justa, com melhor distribuição de renda, onde todas as pessoas tenham o direito de acessar equitativamente os bens culturais. Portanto, em consonância com os pressupostos de Soares (2020) defendemos que toda criança pode aprender a ler e escrever.

Reconhecemos que a falta de uma rigorosa formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os/as professores/as à repetição de modelos e à dependência de propostas e atividades educacionais elaboradas por outros. Assim, o desenvolvimento do *blog* pressupõe a busca de diferentes possibilidades de inserção no universo da cultura e não a pura transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado. Notamos que, a cada reunião, renasce o desejo de superação e de criação de novas situações de aprendizagem coletiva e de aprofundar o nível conceitual das discussões sobre alfabetizar letrando.

A exemplo disso, podemos citar o trabalho realizado a partir do livro: *A importância do ato de Ler*, de Paulo Freire (1981), constituído por textos híbridos, que, embora não autobiográficos, apresentam memórias de quando ele (Freire) atuava (e se formava) como professor – formando outros leitores. Após fecundo estudo e debate, publicamos, no *blog*, textos elaborados pelos/as acadêmicos/as¹¹ do Curso de Licenciatura em Pedagogia que, na contramão das teorias hegemônicas, valoram a autonomia do professor, com o objetivo de alcançar uma educação humanizadora, problematizadora e libertadora.

Imagem 2: Conteúdo do blog – A importância do ato de ler

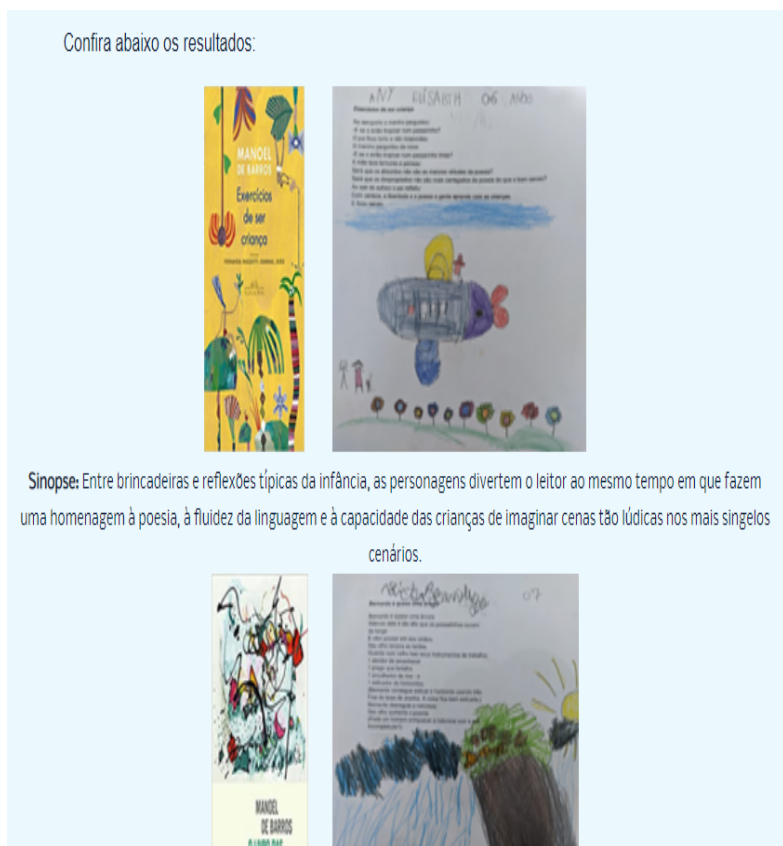


Fonte: <https://projetotchamthamestoulendo.blogspot.com/2023/01/resenha-importancia-do-ato-de-ler.html>

Com o uso do blog, professores, estudantes e pesquisadores do IFG, bem como os usuários externos, têm tido a oportunidade de divulgar suas produções, instantaneamente, *online*, oportunizando, dessa forma, interatividade entre obra e leitor. Observamos que o trabalho colaborativo contribui para o aprender junto, respeitando o pensamento alheio, a convivência com a diferença. A interatividade nos desafia a dinamizar a reversibilidade entre emissão e recepção, sobrepujando a difusão da mensagem em mão única, transpondo-se fronteiras e permitindo aos sujeitos autoria nas suas ações. Por sua vez, a experimentação combinatória no blog favorece a criatividade e a leitura de diferentes gêneros textuais.

Como efeito dessas proposições, destacamos a postagem sobre as oficinas de poesias com crianças de escolas públicas de Goiânia, a partir da leitura do livro: *Exercícios de ser criança*, do poeta mato-grossense Manoel de Barros, com ilustrações dos artistas Fernanda Massotti e Kammal João. Nesse, sublinhamos o poema infantil que desvela a liberdade imagética da mente infantil com o ato poético.

¹¹ As produções foram revisadas pelas professoras responsáveis pelo projeto e socializadas no grupo antes da postagem no blog.

Imagem 3: Conteúdo do blog – Manuel Barros: poesia e infância

“No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropical num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
-E se o avião tropical num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo.”

Fonte: <https://projetotchamchamestoulendo.blogspot.com/2022/01/manoel-de-barros-poesia-e-infancia.html>

Conforme publicado no *blog*, ao experienciarmos o contato com textos poéticos, seja por meio da contações de história ou de leituras silenciosas, a criança desperta um imaginário capaz de cunhar sentidos para a materialidade do mundo, capaz também de fomentar atitudes investigativas para novas experiências. Consideramos a ideia de que a poesia entra na sala de aula para aguçar a capacidade imaginativa e criativa do aluno, proporcionando-lhe vivenciar momentos de fabulação da vida e de humanização (CANDIDO, 1995). E isso não se limita ao trabalho com as crianças, também com os adultos é perceptível os efeitos do trabalho com a poesia. A maneira como a criança brinca a partir de um texto poético e fantasioso se aproxima, portanto, do fazer artístico e literário do universo adulto. A poesia apresenta, assim, certa potencialidade em cunhar relações intersubjetivas entre o texto – através de seus recursos estéticos que causam sensações e livres associações importantes para uma produção textual autoral.

Ao adotar o *blog* como elemento de mediação na/para formação docente, verificamos que, embora haja uma estrutura predefinida de *post*, a leitura de diferentes tipos textos e a

liberdade para o uso da criatividade na escrita tornam-se indispensáveis para a produção de conteúdo. A escrita dos textos do *blog* exige responsabilidade por parte dos discentes, assim como leitura e dedicação. Com isso, os discentes têm melhorado sua capacidade crítica, aumentando o repertório de argumentação, além de ampliarem o próprio vocabulário por meio da interação com outras pessoas, já que o texto digital pode ser acessado, lido e comentado por outras pessoas.

Tal perspectiva possibilitou o estudo das viabilidades de um novo léxico e de novas concepções teóricas capazes de adentrar a construção do conhecimento científico pela realização de projetos cunhados no sistema hipermídia, o qual promove capacidades de criação e recriação do texto, por meio do computador como recurso semiótico. Assim, outro ponto positivo identificado com essa experiência está relacionado com a motivação dos licenciandos no desenvolvimento das atividades, em que se identificaram como protagonistas do processo, como autores/ produtores de conhecimento.

Na postagem sobre “O jogo como recurso pedagógico na alfabetização”, por exemplo, registramos significativo trabalho de autonomia de pesquisa e escrita, além de rico diálogo compartilhado entre professores e instituições que, embora ocupando posições distintas, aproximam-se em razão do objetivo comum de qualificar cada vez mais o trabalho de planejar, desenvolver, analisar e registrar experiências que dizem respeito à alfabetização e ao letramento de crianças. Com esse intuito, foram confeccionados, nas aulas da disciplina de alfabetização e letramento, vários jogos não digitais com o propósito de auxiliar no desenvolvimento de habilidades que envolvem a leitura e a escrita, mais especificamente, na apropriação do sistema de escrita alfabética. Com a experiência dos jogos, observamos como é relevante pensar a língua, e também a criança, em sua expressividade e seu sistema simbólico.

Posteriormente, foram produzidos textos acerca da possibilidade de as crianças aprenderem a ler e a escrever de maneira divertida. Ademais, enfatizou-se que os jogos linguísticos (parlendas, trava-línguas, adivinhas etc.) ainda desempenham um importante papel no ensino e na aprendizagem da língua materna, sendo eles capazes de envolver as crianças de forma lúdica com as dificuldades e complexidades da estrutura gramatical da língua portuguesa.

Como salientado, a produção de material para publicação no *blog* demanda o conhecimento do poder da palavra e da dialética da continuidade e descontinuidade, ressaltando que a qualificação da formação docente com vistas à emancipação como desalienação, liberdade e autonomia de pensamento pode ser alcançada por meio do letramento articulado via tripé pesquisa, ensino e extensão. Ora, a formação de professores com vistas à emancipação

tem necessidade de estar articulada à pesquisa e à socialização do conhecimento, associando teoria e prática em movimentos que possibilitam as dialogias ensino-pesquisa; pesquisa-extensão; extensão-ensino e vice-versa, posto que nenhum existe sem o outro.

Considerações finais

A imersão no projeto de extensão “*Tcham tcham: estou lendo!*”, vinculado ao ensino na disciplina Alfabetização e Letramento e às pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo Panecástica (IFG), possibilitou aos discentes ampliar o conhecimento sobre os processos que englobam a aprendizagem contida na alfabetização para além das querelas dos métodos; compreender o blog como espaço de interação e colaboração entre estudantes e professores interessados na temática em questão e, também, aprofundar as discussões acerca da política nacional de educação, alfabetização e formação continuada de professores/as.

Com isso, reiteramos que nós, professores-pesquisadores-extensionistas, devemos estar predispostos a valorizar a diversidade, respeitar as singularidades e buscar, no exercício da dialogicidade, novos saberes, sem, com isso, aceitar que a formação docente seja comprimida a um processo técnico de atualização para o domínio de novos conhecimentos e inovações tecnológicas. É, pois, cogente uma postura crítica e vigilante em face da ofensiva do capital, que frequentemente transita no meio educacional.

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro**: António Feliciano Castilho e Joseph Jacotot. São Paulo: UNESP, 2023.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Proposta de alfabetização. **Blog Tcham Tcham: estou lendo!**, [2023]. Disponível em: <https://projetotchamtchamestoulendo.blogspot.com/p/proposta-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Dissonâncias do programa tempo de aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, v. 39, n. 1, e02102, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1125>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização - PNA**. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995, p. 174.

CHAUÍ, Marilene. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 87-101.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 129-145.

LE MOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Editora Sulina, 3 ed., 2003, p. 11-32.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (1876/1994)**. São Paulo: Unesp, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Sobre as autoras

Suzana Lopes de Albuquerque: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2013), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2019), na linha de pesquisa História da Educação e Historiografia e Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2022). É Professora da área de Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no campus Goiânia Oeste com projeto de pesquisa e extensão cadastrados. É docente no

Programa de Mestrado em Educação do IFG, câmpus Goiânia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação e profissionalização docente, concepção de infância, métodos de ensino e aprendizagem. Atualmente é sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e sócia da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História e historiografia das ideias e dos intelectuais da educação (USP) e do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infância (NEFI - UERJ). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Site: <http://pesquisa.ifg.edu.br/panecastica/> Instagram: @panecasticaifg.
E-mail: suzana.albuquerque@ifg.edu.br

Dayanna Pereira dos Santos: Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Psicanalista. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua como membro do Colegiado Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFG. Pesquisadora nos grupos Entraste: subjetividade, arte e clínica (UFG) e Panecástica- Grupo de Estudos e Pesquisas - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Associada da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Tem experiência em formação de professores, com ênfase na intersecção entre os campos da Educação e da Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: Fundamentos dos processos formativos; Formação de Professores; Educação Inclusiva e Diversidade e na relação destes temas com a educação profissional e tecnológica.
E-mail: dayanna.santos@ifg.edu.br

Itinerários formativos: história de leitores entre veredas e horizontes¹

Pathways and horizons: the formative itinerary of readers

Itinerarios formativos: historia de lectores entre caminos y horizontes

Keila Matida Melo²

Resumo: O artigo propõe elucidar aspectos formativos de leitura em que veredas e horizontes descortinam histórias de leitores. Os sujeitos do estudo são alunos do primeiro período do curso de Pedagogia da FE-UFG. Os dados, para análise, são decorrentes de memoriais formativos. Como fundamentação teórica, a produção embasou-se em autores que discutem a história do livro, do leitor e da leitura sob a vertente da história cultural e outros. Como resultado, foi possível constatar histórias que coadunam, que reafirmam e asseguram a leitura como prática herdada no ambiente familiar, o papel do mediador, os espaços formais de leitura, os sentidos que justificam, em larga medida, a ação transformadora da história pelo alcance que a leitura promove.

Palavras-chave: Leitura; leitor; livro.

Abstract: The following paper elucidates the formative characteristics of reading with pathways and horizons uncover histories of readers. The subjects of such study are the freshmen of the Pedagogy Major of the FE-UFG. The sensible data are the outcome of formative memorials. In terms of theoretical fundamentals, the research is based on writers which discuss the history of books, readers, and reading in the aspect of cultural history and others. As a result, were observed histories which attend the reassurance of reading as a practice inherited by family environment, as well as the mediator role, the formal spaces for reading, the meanings with justify, in large scale, the history transforming action by the reach that reading has.

Keywords: Reading; reader; book.

Resumen: El artículo propone dilucidar aspectos formativos de la lectura en que las veredas y horizontes desvelan historias de lectores. Los sujetos del estudio son estudiantes del primer período del curso de Pedagogía en la FE-UFG. Los datos para el análisis se derivan de la producción de un memorial formativo. Como fundamentación teórica, la producción se basó en autores que discuten la historia del libro, del lector y de la lectura desde la perspectiva de la historia cultural y otros. Como resultado, fue posible ver historias que coinciden, que reafirman y aseguran la lectura como una práctica heredada en el entorno familiar, el papel del mediador, los espacios formales de lectura, los sentidos que proporcionan, en gran medida, la palanca transformadora de la historia por el alcance que la promueve la lectura.

Palabras clave: Lectura; lector; libro.

Introdução

Este estudo tem como objetivo palmilhar um tempo de formação, mais especificamente, um tempo anterior à Universidade, em que a leitura se faz presente em seus múltiplos sentidos. Recuperar esse tempo significa entender a leitura como experiência e, acima de tudo,

¹ Parte deste trabalho foi apresentado como comunicação oral no VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, em Porto de Galinhas, no mês de agosto de 2019.

² Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

impossibilitar que sombras tutelares, baseadas no discurso da “não leitura”, do “não leitor” sejam práticas ainda recorrentes. Para esse itinerário, trechos de memoriais de leitura, produzidos por estudantes vinculados à disciplina de Alfabetização e Letramento do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, serão urdiduras capazes de robustecer ainda mais a discussão sobre leitura, livros e leitores³.

Lar, doce lar....

Histórias de leitura e de leitores, suas relações com os livros, potencializam o imaginário de uma sociedade marcada pelas letras. Histórias de amantes de livros e de leitura, cujo limiar ocorreu na infância, podem ser descritas nos relatos de Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, ou mesmo de José Mindlin e de Ana Maria Machado. Em alguns dos casos citados, o avô, o pai ou a mãe foram mediadores nesse processo. A leitura em voz alta ocorria no ambiente familiar burguês pobre de Simone de Beauvoir; o pai, leitor apaixonado, lia para a esposa e para as filhas os grandes clássicos. Era ele o selecionador de obras, organizadas em formato de pequena antologia “sob capa de delicado fustão negro” (BEAUVOIR *apud* POMPOUGNAC, 1997, p. 21). Aos poucos, dessa leitura monitorada pelo pai, a leitura subversiva foi alterando rotas e definindo escolhas não propriamente permitidas, como analisa Pompougnac (1997).

Já em Sartre, a história é revivida pelo ambiente familiar burguês culto, em que livros eram peças de mobiliário. A relação quase que litúrgica com eles, objeto de culto pelo avô-escritor, fez do filósofo um amante da leitura, destaca Pompougnac (1997). A relação amorosa com livros, pelo desejo de viver e morrer entre eles, é também narrada por Mindlin (1997), leitor incansável, indisciplinado, que lia desde a infância. Machado (2001) também retrata uma formação marcada pela cultura herdada familiar, em que havia livros por toda a parte. Relações assim se prolongam pela memória de outras leituras e de outros tempos históricos. Para alguns(as) estudantes, o itinerário de leitura pôde assim ser retratado:

Enquanto criança fui muito estimulada pela minha mãe a tomar gosto por livros e por seus diversos universos, minha mãe sempre me contava histórias antes de dormir ou em momentos de descanso, histórias que ela já havia ouvido ou lido em livros infantis, como *João e Maria*, *Cinderela* e outros clássicos da Disney. (S.R., 2018).

A partir dos meus dois anos de idade eu e minha mãe tínhamos o nosso momento, que normalmente era na hora de dormir, só para que eu pudesse

³ A fim de garantir o anonimato dos(as) participantes, a referência a eles(as) será feita por letras.

ouvir os famosos contos de fadas ou até mesmo as histórias da bíblia. (V.N., 2018).

Na minha infância sempre tive contato com livros infantis como *A branca de neve* e *Os três porquinhos*, que eram meus favoritos, ela também contava histórias inventadas por minha avó como forma de prender atenção dos filhos. (K.S., 2018).

Desde muito pequeno sempre fui fascinado por leituras literárias graças a minha mãe que envolvia eu e minha irmã mais velha com contos [de fadas]. Ela nos contava várias vezes as mesmas histórias. Meu padrasto também amava compartilhar histórias que ouvia de seus pais que viviam na roça. Em grande parte, eram histórias arrepiantes. (I.P., 2018).

A leitura compartilhada de clássicos universais foi bastante citada, livros comprados quando bebês, histórias reconhecidas como as da Disney, intituladas como clássicas, famosas. Como marca da memória, os excertos ilustram mais do que uma relação com livros, esboçam o vínculo por eles estabelecido. Histórias contadas, às vezes, repetidamente e que coadunavam com outras inventadas, folclóricas ou mesmo bíblicas. Todas elas expressam uma relação com narrativas que se propagam de geração a geração; fomentam o imaginário formativo que transita entre saberes letrados e populares. O imbricamento de tais saberes elimina fronteiras apontando a importância de leituras autorizadas ou não para a formação do leitor, como mostra Chartier (1999).

Já a história de L.C. segue trilha diversa, não sustentada pelas obras clássicas:

Como qualquer outra filha de pedagoga que seguiu caminho como professora infantil cresci cercada de livros infantis. [...] Minha mãe como uma mulher branca encontrou diversos conflitos com uma filha negra [...] a chama que acendeu com ela presenciando mais do que nunca problemas raciais quando apontavam para mim e diziam que eu era filha da empregada ou que não poderia ser filha dela por ser uma criança negra indicou caminhos a ela e para mim antes desconhecidos. Conseguimos adquirir um estoque de livros que tinham como personagens principais crianças negras capazes de mostrar tanto para mim quanto para ela que o meu lugar era onde eu quisesse. [...] Livros que até aquele momento me confortaram e me ajudavam no imenso processo de aceitação. (L.C., 2018).

A experiência, marcada pelo preconceito, faz com que outros livros possam garantir não apenas identificação, mas também lugar no mundo. Pelos livros, a leitora poderia, aceitando-se, ocupar o lugar que quisesse. A mãe, como pedagoga, lhe ajudou nesse percurso, recorrendo a obras cuja personagem era negra. Petit (2009, p. 83) expõe que a leitura “convoca uma atividade de simbolização, de pensamento, de narração de sua própria história entre as linhas lidas, uma costura de episódios vividos de maneira fragmentada”. Para a pesquisadora, por essa prática, os leitores se sentem vinculados aos outros, descobrindo que dividem as mesmas

emoções, apropriando-se, portanto, de um sentimento, embora por prática solitária, de continuidade. Essa dimensão formativa prossegue:

Como a busca incansável pela identidade enquanto mulher negra em uma sociedade patriarcal e ainda racista, livros como o de Angela Davis, *Mulheres, raça e classe*, ou o de Bianca Santa, *Quando me descobri negra*, foram essenciais em um processo complicado de encontrar lugar no mundo. Leituras que vieram quase tardiamente, mas suficientemente cedo para compreender e digerir que nem todo lugar é capaz de ser ocupado para quem consegue ser quase que a personificação da palavra “minoría”. Fui ensinada a amar a cor, mas não me ensinaram o porquê das outras pessoas não amarem, e só através da leitura eu consegui entender o porquê. (L.C., 2018).

O excerto expressa o percurso doloroso de formação de leitor não circunscrito a livro. São leituras de mundo e da palavra, como diria Freire (2011); leitura da palavra que bem expõe modos de ler e de participar do mundo, como descreve Proust (2003). Leitura que escancara os sujeitos à margem. O processo de aceitação e de se fazer sujeito na história, de ser no mundo, interroga a si mesmo, mas também ao outro. Como não poderia deixar de ser, já que identidade e diferença caminham juntas, diria Silva (2014). A compreensão do entendimento de si e do outro, da realidade, foi possível pela literatura, pelo processo de identificação e reconhecimento que ela promove, como coro de voz que tonifica embates e histórias de sujeitos nos enfrentamentos com e no mundo, como arena de luta de poder expressa na discussão que recai sobre linguagem, segundo assegura Bakhtin (2009). A experiência de Llosa (2004, p. 380) também escancara o poder da literatura:

Nós, leitores de Cervantes ou Shakespeare, de Dante ou de Tolstói, entendemo-nos e nos sentimos membros da mesma espécie porque, nas obras que criaram, aprendemos aquilo que compartilhamos como seres humanos, o que permanece a todos nós, sob o amplo leque de diferenças que nos separaram. E nada defende melhor o ser vivo contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das afirmações caipiras do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos excludentes, como essa comprovação incessante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial dos homens e mulheres de todas as geografias e a injustiça que é estabelecer, entre eles, formas de discriminação, sujeição ou exploração.

Nesse percurso doloroso de se fazer leitor do mundo e da palavra, amparando-se na igualdade presente em livros, o rito familiar de passagem ocorre tendo a mãe como companheira nessa travessia. No entanto, esse rito, cujo acesso aos livros se estabelece no ambiente familiar, nem sempre é vivenciado pelo leitor que a isso justifica, assegurando a não oportunidade de se relacionar com livros na infância, “talvez pela herança familiar marcada pela desvalorização

dos livros na rotina familiar, talvez por condições financeiras e por falta de acesso às bibliotecas e livrarias”, como declara L. R. (2018). Diferentemente de famílias, cujo acesso ao livro é algo permitido, o relato acima denuncia ausência de recursos para a formação do leitor: acesso a livros, a bibliotecas e a livrarias.

Para Abreu (2001, p. 157), uma sociedade democrática e justa precisa garantir, no âmbito cultural, a alfabetização, a existência de escolas e de bibliotecas com qualidade. Precisa, nesse sentido, assegurar condições materiais para ser leitor. É dever do Estado a distribuição de livros, a criação e o abastamento de bibliotecas e de outros espaços formativos. Candido (2002) defende a literatura como direito indispensável ao ser humano, sobretudo pela cota de humanização que ela promove. Para o crítico literário, a literatura nos torna mais compreensivos e abertos aos outros, à sociedade, ao semelhante. Isso nos faz mais humanos. Daí sua defesa, feita também por Valdez (2018), de que o livro literário, no caso, para criança, é, sim, instrumento intelectual e afetivo e não pode ser didatizado, devendo ter alcance universal. No entanto, independentemente dessa falta, a leitora relata:

Antes da escola, minha mãe me ensinava a contar de modo que ela falava e eu repetia. [...] Podia fazer do chão o meu caderno, riscava meu primeiro nome, mas logo apagava porque mamãe sempre dizia que não pode deixar nome escrito pelo chão [...] Quando comecei a frequentar a escola, em 2006, fui morar com minha tia e suas três filhas. A mais velha, que já conseguia ler e escrever me incentivava e me ajudava a entender o que estava por trás daquelas imagens bonitas e tão instigantes. Ela lia em voz alta fábulas famosas [...]. Por meio dessa historinha, tão admirada por mim, comecei minha experiência com a leitura e a escrita (L.R., 2018).

No caso da narrativa em questão, mesmo sem acesso a livros, a preocupação da mãe com o aprendizado da filha se mostra presente. Na ausência de recursos, o chão era o caderno entendido como amparo a um registro de permanência momentânea, já que “não se pode deixar nome escrito no chão”. No itinerário formativo, a aluna migra, passa a morar com a tia, e a prima mais velha atua como mediadora nesse processo. Parcos recursos e formação aparentemente em migalhas também são percebidos por P.L.:

A leitura não esteve presente na minha infância. Uma criança negra, pobre e afeminada, que morava na periferia da cidade, um local sem acesso à educação e à cultura. Vindo de uma família de classe trabalhadora, não muito escolarizada e sem apreço à leitura, mas que mesmo assim, nessas condições, tinha incentivo dos pais para com a leitura (P.L., 2018).

Apesar da falta, da pouca escolarização, da descrição que bem traduz aspectos de famílias economicamente desfavorecidas no Brasil, a leitura é incentivada, o ingresso e a permanência na escola são garantidos, já que o leitor alcança a universidade. Há, portanto, uma preocupação com o saber. Salutar destacar também que a leitura é incentivada por outros mediadores, como dito, não simplesmente pelos pais, pois, como expôs L.R., foi na relação com uma prima, em processo de escolarização, que o ato de ler foi realmente compreendido, ler em voz alta como partilha revelava o pontapé inicial para uma formação que não ocorreu de modo solitário. O histórico de leitor de Graciliano Ramos (2008) segue, inclusive, trilha semelhante.

No ambiente familiar, pela mediação não de pais, mas de tias ou mesmo de amigos, horizontes puderam ser descortinados como nos relatos de V.B. e de L.R. No primeiro caso, foi na casa da tia que a estudante, quando criança, teve acesso aos gibis da Turma da Mônica que ficavam numa “cesta enorme”. Esse primeiro contato com a leitura fez com que a mãe comprasse livros, sobretudo contos de fadas. Nas palavras de V. B. (2018), “[...] Mas o meu preferido foi *O pequeno príncipe*, não simplesmente pela história, mas por ser o livro favorito da minha mãe, e cada vez que eu o lia era como se um pedacinho dela entrasse dentro de mim. Esse era um laço que nos unia – o amor por aquele princepezinho”. Para Petit (2009, p. 65), “ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação”.

Já no relato de L.R., livros em casa eram apenas para fins didáticos, mas foi uma amiga da família quem apresentou ao leitor o desejo por ler, conforme ilustra o participante: “Lembro-me da primeira vez que fui a casa dela, ela tinha uma estante cheia de livros e também havia uma caixa cheias deles. Foi algo tão impressionante, eu nunca havia visto tantos livros e conhecido alguém que pudesse ler tanto” (L.R., 2018). No imaginário cultural, sobretudo dos veiculados pelos programas de governo, como mostra Abreu (2001), a leitura era marcada pelo excesso. Bom leitor era aquele que lia muito e de preferência boas obras. A autora, no entanto, desconstrói isso ao dizer que a formação do leitor não está atrelada a obras que a cultura nomeou como essenciais, outras leituras também formam o leitor, como já mencionado. Na relação com livros, os relatos que se têm são:

Li muitos livros, alguns me deixavam triste, então o abandonava, outros traziam algum entendimento sobre determinada situação pela qual passava, mas não o suficiente para me ajudar a mudar os pensamentos ou a própria vida, como os livros *O maior milagre do mundo*, de Og Mandino, ou *Alegria e triunfo*, de Lourenço Prado. Mas houve também livros com histórias que me faziam esquecer os problemas, pelo menos por breves momentos, em que eu

torcia pelos personagens, me identificava com alguns acontecimentos ou me alegrava com o desfecho feliz do personagem (B.T., 2018).

A cada livro que leio, me relaciono com os personagens, com suas histórias, com suas alegrias, seus sofrimentos e vitórias. Temos sentimentos de revolta, por traições ali descobertas, pela maldade explícita e por tantos outros sentimentos que ali se encontram (S.R., 2018).

“A literatura deleita e instrui”, diz Compagnon (2012, p. 37). O próprio poder catártico que dela advém permite um mover-se e um modificar-se. O caráter representativo do real na literatura corrobora para a identificação do leitor com as personagens, e nesse ir e vir entre o eu e o outro, o sujeito vai se constituindo leitor, por semelhanças e diferenças, por aproximações e distanciamentos. E o relato dos leitores expressa isto: a capacidade que a literatura permite de identificação, diferenciação e melhor entendimento do mundo. Por isso, o leitor se identifica com as personagens das obras e esquece problemas.

Se a leitura de um livro antes era tortura pela própria prática didatizante que se faz desse tipo de produção, como bem denunciou Valdez (2018), outras tantas vão seduzir o leitor pela identificação. A literatura, ademais, possibilita um percorrer experiências que enriquecem, e muito, o existir. Já dizia Llosa (2004, p. 381) que a “ficção não existe para investigar uma área determinada da experiência, mas para enriquecer imaginariamente a vida, a de todos, aquela vida que não pode ser desmembrada, desarticulada, reduzida a esquemas e fórmulas, sem desaparecer”.

Dentre tantos espaços formativos...

Por saber sobre os homens, como diria Barthes (2013), a literatura potencializa o caráter formativo humano. Obras literárias, dentre outras, se fazem presentes em espaços formais e até informais de leitura. Estar na biblioteca, por exemplo, pode ser o caminho de encontro, de diálogo cultural necessário para melhor entendimento de si, do outro e do mundo. Por isso, a leitura na biblioteca escolar, ao mesmo tempo que supõe fuga da voracidade da vida, é espaço de encontro para posterior partilha:

Minha experiência com leitura começou com revistas de assuntos científicos que eram disponibilizadas na biblioteca da escola, em Goiânia, onde fiz a quinta e sexta série [...] Passar o tempo na biblioteca lendo era aconchegante, me desprendia do mundo ao redor, da ansiedade e da timidez (no começo ir à biblioteca e ler era um meio de não ter que conversar, porém ler me despertou vontade de compartilhar, descobrindo assuntos novos; através daquelas

leituras comecei a falar sobre eles com meus amigos e amenizar um pouco da timidez) (D.S., 2018).

A leitura nesse espaço formal de leitura permitiu o enfrentamento do mundo. Assuntos contidos em livros impulsionaram o encontro, que inclusive já ocorria por essa prática, já que a biblioteca é um espaço linguístico-discursivo onde orbitam sentidos, onde emergem vozes, cabendo ao leitor, na relação com os textos, revisitá-los e ressignificá-los. Desse diálogo inicial com o texto, a exposição do leitor, agora garantido por outras leituras, permitiu-lhe enfrentamentos. A bibliotecária também é parte desse processo de revisão do passado:

A bibliotecária da escola precária e de difícil acesso tinha um enorme amor pelas poucas obras que ali tinha. Ali era o local que eu ficava. Onde eu comecei a ter grande afeito pela biblioteca e os livros de literatura infantil. Amava sentar e ouvir ela ler sobre os contos de fadas [...] e algumas fábulas infantis populares. A partir do amor dela pelos livros, ela começou a me introduzir nesse universo de leitura, [...] sempre pegava empréstimos de contos de fadas que contavam a história de meninas pobres e excluídas que buscavam a felicidade em forma de amor, idealizavam uma vida perfeita ao lado de um príncipe (M.E., 2018).

Apesar da escassez, do desprovido, é perceptível o atributo afetivo e acolhedor da bibliotecária. Foi ela quem, além de aproximar o leitor do livro, fomentou nele o desejo do encontro, da identificação, da utopia. Livros clássicos que falavam também de pobreza e de exclusão, falavam ainda de amor e de idealizações, traduzem leituras que, de algum modo, foram sustentáculo para o entendimento da vida, não como percurso individual, mas coletivo. Característica que bem define a literatura (LLOSA, 2004).

Todavia, problemas ainda esboçam o estado da biblioteca escolar, exigindo que o leitor saia à caça de livros porque se a escola não incentivava essa prática, restava ao aluno curioso, como pontuou I. P. (2018), “[...] procurar por conta própria um livro interessante no meio da bagunça da biblioteca escolar. O mesmo caso sempre se repetiu durante três escolas na qual estudei no ensino fundamental, todas em Goiânia”. Experiência contrária ao que foi dito, capaz de expressar não a desorganização, mas a prescrição pode ser vista no excerto: “Infelizmente não tinha o hábito de frequentar uma biblioteca, somente quando deveria fazer uma pesquisa para redigir um trabalho encomendado pelo professor de geografia ou história, indo assim à biblioteca Marieta Telles Machado, no setor universitário” (B.T., 2018).

Para o aluno, a biblioteca, no caso a pública, era local de atividade escolar, diferentemente de um espaço de leitura em que o leitor adentra sem tarefa a cumprir. No entanto, estudos mostram que ter acesso a espaços formais de leitura, como bibliotecas ou

mesmo livrarias, pode ser ensejo para leituras outras, já que o livro também seduz o leitor, sobretudo quando ele tem liberdade de percorrer estantes, de folhear obras, periódicos e outros materiais. Enquanto uns lamentam o papel não cumprido da escola ou mesmo da biblioteca no incentivo à leitura, outros retratam projetos de acesso a livros:

Em Goiânia, durante os meus primeiros anos na escola [...] tínhamos um projeto no qual toda semana podíamos escolher um livro da pequena biblioteca que a própria sala havia montado. Pegávamos o livro toda sexta-feira e na segunda-feira nós nos reuníamos em um círculo para discutir a história de cada um. Nesse processo, eu me deparei diversas vezes tendo a curiosidade aguçada mediante a explicação de algum colega meu de determinado livro, eu esperava ansiosamente a sexta-feira para poder escolher um livro novo (I.B., 2018).

Novamente a leitura compartilhada, o dizer sobre livros, a liberdade de escolha, na pequena biblioteca montada em sala de aula, sintetiza um fazer necessário à formação de leitores. Na ausência de bibliotecas escolares, a estratégia é organizar os livros em sala de aula, mesmo que em armários. A surpresa em relação ao que poderia compor esse armário, trancado a cadeado, se deu porque ali, ao contrário das esperadas guloseimas, havia, como relata a participante: “livros e que teríamos a chance de juntos com nossos colegas nos aventurarmos pelos diferentes mundos imagináveis dos livros infantis: Turma da Mônica, Contos maravilhosos, Monteiro Lobato, a coleção *Gato e rato*, *Contos da Rua Brocó* e os temíveis contos folclóricos” (J. C., 2018). Histórias inúmeras e, até assombrosas, passariam, então, a nutrir o desejo por leituras.

Não apenas bibliotecas foram citadas pelos leitores, mas também livrarias e sebos. Nesses espaços, o alcance do livro, como posse, poderia efetivamente ocorrer em função do preço. A surpresa ao conhecer um espaço, até então desconhecido, aparece nos memoriais:

Foi a tia Rose que me levou pela primeira vez em uma livraria, e se tinha ficado maravilhada com a quantidade de livros dela, na livraria estava totalmente admirada, ia de um lado para o outro, ouvia ela me apresentar as seções de livros: infantis, romances, contos... estava emocionada, era um ambiente novo e diferente de tudo que conhecia (T. B., 2018).

Foi na livraria que o leitor compreendeu a grandeza desse espaço, que à semelhança da biblioteca, é marcado por estantes longitudinais repleta de dizeres inscritos em livros. É assim que Borges (2001) ilustra a biblioteca como o próprio universo, com estantes infinitas e em cada estante uma numerosa quantidade de livros. A extensão e o desdobramento desse espaço

faz dela infinita. Bibliotecas, livrarias e sebos flagram as andanças dos leitores de espaços privados, antes familiares, a públicos, como ilustra V.B. (2018), quando afirma que adorava percorrer livrarias para ler sinopses de livros e admirar capas. Nesses espaços, a gratuidade da leitura ocorria por partes, pela sinopse, pela admiração de capas de livros, mas também, com certeza, pela simbiose entre outros tantos sentidos aguçados por meio da materialidade livresca.

Outro tema retratado nos memoriais foi a questão dos sentidos de leitura ao se pensar num itinerário formativo de compreensão do sujeito no mundo. Não apenas a leitura, mas a escrita também foi rememorada, uma vez que os(as) alunos(as) do curso de pedagogia, como pedagogos(as), serão formadores de leitores e de escritores. Não sem razão, eles(as) reverberam essas práticas:

Mas a leitura como uma ‘arma poderosa’ é no sentido de que o leitor é uma pessoa, com sua cultura, crenças, coisas que acredita, diferente do autor, o leitor pode entender o texto com um outro olhar, com um outro sentido, mesmo que este talvez nem exista, o leitor acaba incorporando a vida para si mesmo, e tal fato ocorreu comigo em um certo período de minha vida, de ler algo e fazer como se aquilo fosse meu, fizesse parte da minha realidade (G.B., 2018).

Uma vez descoberto esse mundo [o da leitura] nunca mais o abandonei. Quando eu leio, [a leitura] passa a ser meu refúgio, a casa onde habitam os heróis e mocinhas, vilões e palhaços de meus livros. Afinal, os livros que eu vivi (sim, vivi, pois os livros são escritos para serem vividos, e não lidos) formaram hoje – e continuam formando – quem eu sou (D.V., 2018).

A prática da leitura e da escrita possibilita que conhecemos coisas novas, que através de ler um texto podemos tirar nossas próprias conclusões, nos permite interpretar, dessa forma não sendo apenas o que os outros querem que sejamos, ou vendo o que os outros nos permitem ver. Somos capazes de ter nossas próprias opiniões e pensar sobre isso (W.F., 2018).

A leitura é arma poderosa porque o leitor, instigado por um texto, vai compondo percurso de autoria. O movimento da palavra à leitura do mundo, como mostra Freire (2011), não se dá por prática mecânica e inconsciente. Palavra e mundo tornam-se uma só prática, visando a transformação consciente do mundo. E a leitura não se reduz à decifração de frases e palavras, à prática tecnicista de um ba-be-bi-bo-bu, garante o patrono da educação brasileira. A leitura permite um fazer-se sujeito no mundo. E, para isso, o leitor não se anula em relação ao texto lido, tampouco deixa-se situar sem fim no mundo da fantasia, como no caso da literatura.

Como assegura Eco (2004), em todo texto há um leitor implícito, idealizado, um auditório social, diria Bakhtin (2009), mas isso não impede que leitores outros, leitores reais, acessem os textos, dando a eles novos sentidos. Nas largas veredas da leitura, o domínio de sentido não é garantido, como já destacou Konder (2005), ao dizer, inclusive, que inexist

leitura correta, o leitor é coautor do texto lido porque vai dando a ele sentido, vai interpretando, tateando esse texto a seu modo, com a formação que possui, mesmo seguindo trilhas que esse texto fornece. Sobre a liberdade leitora, Certeau (2005, p. 269-270) descreve:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.

E a prática de leitura não finda porque um texto se imbrica a outro, já que a “leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de uma infância na reportagem da atualidade” (CERTEAU, 2005, p. 270), e o leitor, como sujeito discursivo que é, nessa trama se constitui. Para outros(as) leitores(as):

A leitura é uma grande fonte de conhecimento [...]. Ela tem o poder de nos transformar e fazemos enxergar a perspectiva da realidade diante da visão do outro (V.N., 2018).

Desde a infância até os dias atuais continuo considerando a leitura como forma de socialização, como algo do cotidiano, como ato de extrema importância. [...] minha intenção é mostrar a importância da leitura e da escrita como algo que forma pessoas, dá base para ideologias, para sonhos, para objetivos, até mesmo em alguns casos para um estilo de vida idealizado (M.D., 2018).

A leitura e a escrita nos torna seres humanos mais críticos, capazes de lutar por aquilo que nos é de direito, a liberdade em todos os sentidos, ler e escrever é atingir o ápice, um patamar que nos permite relacionar com culturas, histórias, pessoas; a leitura nos integra ao mundo em que vivemos. Dessa forma, a luta por uma alfabetização satisfatória é a nossa luta, como futuros educadores, para a formação de seres humanos conscientes, empáticos; ler transforma e nos leva ao mais alto patamar de vida: o de seres humanos (A.R., 2018).

Na agudeza do olhar leitor, a leitura se mostra como prática de intervenção e transformação de si e da própria realidade. A leitura e a escrita fomentam direitos, ampliam oportunidades, permitem vivenciar experiências, promovem saberes, alicerçam sonhos, ideologias, garantindo, assim, um vislumbrar de horizontes. A formação do sujeito crítico, portanto, sujeito de dever, mas, sobretudo, de direito, alcança seu ápice quando tais práticas são pensadas numa dimensão coletiva, de acesso à cultura, de acesso ao outro, de entendimento da história. Arremate importante que flagra a educação tendo como ponto fulcral a formação humana, ditame da literatura, mas que a ela não se restringe.

Por fim....

Falar sobre leitura, leitores e livros é estabelecer um diálogo temporal de recorrência a outras histórias e memórias. Cada qual a sua maneira, elas fortalecem o coro de voz que traduz a importância do ato de ler, quer texto verbal, quer mundo, na compreensão do leitor como sujeito em formação. Uma formação que não ocorre de modo isolado, o papel dos mediadores enfatiza uma aproximação fundamental e necessária ao encontro. A experiência da mediação prolonga práticas formativas, e os espaços formais de leitura são essenciais nesse processo. A leitura como lugar de memória e de história tonifica e amplia sonhos porque ali encontros ressignificam modos de ver, de pensar e de melhor enfrentar o mundo. Aspecto dialógico essencial para um caminhar formativo e, portanto, humano.

Referências

- ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. *In*: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar**. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 2001, p. 139-157.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BORGES, J. L. **Ficções**. Trad. Carlos Nejar. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002. p. 77-92.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 11. ed. Trad. E. F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas. Trad. M. D. Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. L. T. Brandini. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- ECO, U. **Lector in fábula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. A. Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KONDER, L. **As artes da palavra**: elementos de uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LLOSA, M. V. **A verdade das mentiras**. Trad. Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

- MACHADO, A. M. **Texturas**: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MINDLIN, J. **Uma vida entre livros**. São Paulo: Editora da USP, 1997.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- POMPOUGNAC, J. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.; POULAIN, M. (org.). **Representações de leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 11-56.
- PROUST, M. **Sobre a leitura**. Trad. C. Vogt. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.
- SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALDEZ, D. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 35-50, 2018. DOI: 10.5216/ia.v43i1.50777. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50777>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Sobre a autora

Keila Matida Melo: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Professora associada da área de linguagem da Faculdade de Educação da UFG. Suas pesquisas versam sobre linguagem, literatura, leitura, escrita, história do leitor, do livro e das bibliotecas.
E-mail: k_mcosta@ufg.br

Um professorar alfabetizador e o cuidado de si: reflexões a partir do estágio

The literacy teacher and the care of the self: some thoughts on teaching internship

Un profesor alfabetizador y el cuidado de sí: reflexiones a partir de la pasantía

Ana Maria Xavier da Silva Neta¹

Monica Silva Aikawa²

Mônica de Oliveira Costa³

Caroline Barroncas de Oliveira⁴

Resumo: O presente artigo compõe a temática a partir de um processo de Iniciação Científica de uma professora em sua formação inicial que tem como pergunta mobilizadora um convite a pensar: De que modo(s) a ferramenta foucaultiana do cuidado de si afeta o movimento formativo inicial de um processo alfabetizador no processo de estagiar? Estando alinhado à filosofia da Diferença – em especial, O Cuidado de Si, em Michael Foucault –, o estudo coloca sob suspeita as fixações dos conceitos de alfabetização já tão naturalizados no campo da educação. Os achados da pesquisa se materializam na constituição de uma docência alfabetizadora que é preenchida pelo incomum, incerto e inventivo.

Palavras-chave: Alfabetização; cuidado de si; estagiar.

Abstract: This article idea arises from a scientific initiation project conceived by a trainee teacher. The project has the following question as its driving force: How can the *care of the self* affect the training of a literacy teacher during their internship period? This study is based on the Philosophy of Difference, particularly on Michel Foucault's *care of the self*, and problematizes some fixed conceptions of literacy in the educational field. The research findings materialize in the constitution of a literacy teaching filled with unusuality, uncertainty, and inventiveness.

Keywords: Literacy; care of the self; teaching internship.

Resumen: Este artículo surge a partir de un proyecto de iniciación científica ideado por una profesora en formación. El proyecto tiene la siguiente pregunta como motor impulsor: ¿cómo afecta el concepto del Cuidado de Sí a la formación inicial de un alfabetizador en fase de prácticas? Alineado con la Filosofía de la Diferencia, en especial con el Cuidado de Sí de Michel Foucault, el estudio pone bajo sospecha las fijaciones de las concepciones de alfabetización en el campo de la educación. Los hallazgos de la investigación se materializan en la constitución de una docencia alfabetizadora llena de lo inusual, lo incierto y lo inventivo.

Palabras clave: Alfabetización; cuidado de sí; prácticas.

Ideias de alfabetização: apontamentos teóricos

A alfabetização sempre esteve presente em diversos momentos de minha existência. Quando pequena, vi que há diversas formas de linguagens no mundo ao nosso redor, como

¹ Instituto do Estado do Amazonas - UEA

² Instituto do Estado do Amazonas - UEA

³ Instituto do Estado do Amazonas - UEA

⁴ Instituto do Estado do Amazonas - UEA

linguagens visuais (em desenhos animados), música (em clipes e *streamings*) e escritas (em embalagens, placas e *outdoors*). Mesmo quando não estávamos na escola, praticávamos nas mais diversas brincadeiras, como caça-palavras, “abecedário”, nos rabiscos em paredes e folhas soltas, entre outras que fazem parte de nossas memórias da infância, quando ainda éramos protagonistas em um processo de alfabetização próprio. Isso se torna um motivo para o ingresso na graduação de Licenciatura em Pedagogia.

Iniciando o curso de Pedagogia, a alfabetização continuou como objeto de maior curiosidade para estudos teóricos, mas observamos que as disciplinas específicas que tratam sobre esse conteúdo seriam após os fundamentos básicos da área de educação, e isso demoraria a acontecer no curso. Com esse desejo de entender sobre a alfabetização e suas ideias, senti uma necessidade de estudar, de maneira mais aprofundada, algo que sempre souo como música quando criança ao ser cantado o alfabeto para professora. Naquele momento, entendia-se socialmente alfabetização como o domínio do alfabeto; se soubesse “cantar” as 26 letras que o compõe, era tida como uma criança alfabetizada.

Então, os estudos teóricos sobre o tema nos atravessam na iniciação científica e grupo de estudo e pesquisa, oportunizando uma rememoração de ideias de alfabetização que nos habitavam anteriormente e ainda nos chamando atenção que a alfabetização vai além da tentativa de decodificação de letras, palavras, sons e formas.

No contato com os autores da área, começamos com Magda Soares (2004) expondo de maneira cronológica a compreensão de alfabetizado no Brasil. Segundo a autora, até a década de 1940 considerava-se como alfabetizada a pessoa que soubesse escrever/transcrever o próprio nome e, após dez anos, alfabetizado era aquele que lia e interpretava um bilhete ou carta pequena. Nas décadas seguintes, a autora destaca uma transição entre os métodos “tradicionais” de alfabetização e os que entendiam a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, fato que representa uma aproximação com o caminho do letramento. Torna-se necessário destacar que a autora diferencia os termos: letramento envolve a imersão de crianças na cultura escrita, seu envolvimento com a leitura e a escrita a partir de diversos tipos/gêneros escritos; e alfabetização inclui “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 15). Evidencia, ainda, uma validação ao pensar em conciliação de ambos nos processos de aprendizagem da língua escrita, pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre pelos dois processos e lança uma crítica a radicalismos quanto ao ensino de elementos grafofônicos

quando contribuem para dicotomia entre alfabetização e letramento, ressaltando isso como equívoco.

Além dessa ideia de alfabetização na perspectiva do letramento de Soares, também estudamos Emília Ferreiro (2011), a qual critica que “tradicionalmente alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança” (p. 13), pois “o processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende” (p. 11). Para os autores, as relações criadas pelas crianças com a leitura e a escrita se desenvolvem em seus diversos meios culturais que, do ponto de vista construtivo, começam com uma diferenciação entre escrita e desenho e seguem com seu processo de fonetização de escrita, assim como a descoberta das partes da escrita (letras), da palavra escrita (sílabas) e seus sons. Ferreiro preza pelo enriquecimento da imagem da língua escrita como sistema de representação da linguagem e da imagem de criança que aprende enquanto sujeito cognoscente, pensante, vivo, por isso a necessidade de um repensar desta prática alfabetizadora para além de cópias de modelos externos. Assim, o olhar do professor precisa voltar-se ao sujeito aprendente.

Esse olhar frente ao aprendente nos faz pensar em Paulo Freire (1996) que, entre outras questões, trata de alfabetização no livro “Pedagogia da autonomia” e diz que a postura no ato de ensinar precisa trazer para dentro de sala os valores, as realidades, as experiências de vida. Isso precede um abandono do conservadorismo nas aulas, exige a postura de um educador crítico e comprometido com a educação libertária. O autor destaca como essencial ensinar de modo que os educandos se sintam livres para descobrir outras maneiras de aprender, com autonomia e constituindo sua cidadania. Assim, Freire nos chama atenção a um processo alfabetizador apoiado nos saberes e realidades concretas dos aprendentes, articulados a atos políticos, à cidadania. Alfabetizar torna-se uma experimentação intensa e dialética entre “a leitura de mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire são referências ao falar de alfabetização no Brasil, principalmente, no meio acadêmico na área da Educação. Suas experiências e pesquisas remontam à alfabetização por um processo de relação com o mundo, construção de uma leitura que vai além das letras desconexas e memorizadas em meio a modelos ditos mais tradicionais e com o letramento expresso de modo direto ou indireto como possibilidade nos processos formativos de leitores e escritores. Dessa forma, os autores extrapolam a visão alfabetizadora de mãos que precisam aprender a segurar o lápis, treinos de aparelho fonador para emissão de sons e exploram: é preciso movimentar o sujeito aprendente com o mundo,

inserir-los na cultura escrita, em vivências com a leitura, incluindo-o como central nessa relação, de modo que a alfabetização e letramento constituam-se enquanto conceitos diferentes, mas próximos nas práticas pedagógicas com leitura e escrita na escola. Todos eles concordam que a alfabetização supera a ideia de memorização e decodificação de grafemas sem sentido para o aprendiz, como se era pensado ao cantar o alfabeto “corretamente”, em ordem crescente e decrescente, reduzindo a ideia de alfabetização a isso. Agora começamos a perceber as perspectivas entre os autores, que em suas particularidades seja nos atos alfabetizadores com adultos trabalhadores ou crianças, remetem à ideia de letramento alinhada a esses atos e questionam os métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita. Assim, iniciamos uma caminhada para compor uma imagem de alfabetização que transmutasse com a concebida, de forma consciente e encarnada no corpo do sujeito aprendiz, que não fosse totalizante, mas sim singularizada.

Em um dado momento, permeado pelo processo de iniciação científica no grupo de pesquisa, nos deparamos também com leituras foucaultianas e pensamos a alfabetização sob a luz da filosofia da diferença. O desafio do estudo sobre alfabetização foi atravessado pelo cuidado de si enquanto técnica de subjetivação e práticas de si (FOUCAULT, 2010).

Existem três fases das obras de Foucault e a terceira fase se dedica mais à subjetivação e visa a filosofia como um estilo de vida. É o momento no qual se rediscute a ética como um campo desvinculado da moral. Essa fase trata de um retorno transversal à cultura greco-romana (temas do uso dos prazeres e a técnica de si) e nos últimos anos de sua vida ele se dedicou ao estudo dos dois primeiros séculos da Antiguidade, o qual foi considerado como a era de ouro do cuidado de si.

Nesse cuidado, a *pratique de soi* alude às formas de subjetivação, na qual se buscou a compreensão de processos de constituição da existência do sujeito para si mesmo e em sua relação com o mundo, ou seja, voltar o olhar do homem para si mesmo, retornar a si.

Foucault (2010) evidencia a existência de uma tensão entre o “conhece a ti mesmo” na tradição ocidental em que se busca uma verdade e o “Cuidado de Si”, no qual há uma prática da verdade. O cuidar de si foucaultiano é um movimento criado para si, que se dá conta de sua própria conduta para consigo e com os outros, tomando para si uma postura ética e autônoma, assumindo o controle de si.

Com esse conjunto de reflexões nasce uma possibilidade de constituição de si, denominada de governo de si. Com ela, o cuidado de si cria um campo de seleção de forças capazes de gerar potência com a transformação do sujeito ao tornar-se dono de si. Para Foucault,

uma pessoa que governa a si é capaz de moderar seus afetos e adquire um modo de vida diferente daqueles que vivem escravos de seus prazeres. Ele é primeiramente, então, uma atitude, um sujeito que pode constituir e criar a si próprio através de técnicas de si, no lugar de um sujeito constituído através das variadas técnicas de dominação. Cuidar de si não é renunciar o mundo e sim aproveitá-lo da maneira mais criativa e potente, não é uma obrigação, é um modo de vida que cada um por escolha própria deve se incumbir durante toda sua vida (FOUCAULT, 2010).

O cuidado de si se insere na história do pensamento como essa maneira de se construir uma subjetividade. Sendo assim, vamos delineando algumas formas de examinar como os sujeitos-professores se inscrevem com seus dizeres e como destes emergem questões de suas supostas identidades profissionais. Ter uma docência alfabetizadora atravessada pelo cuidado de si em Foucault torna-se, então, outro modo de ver para esta professora em formação inicial que quer ser alfabetizar. Professora essa que luta consigo mesma para a constituição de atos alfabetizadores abastados de métodos e técnicas recorrentemente utilizados para o ensino de leitura e escrita, tidos como verdadeiros e eficientes.

Com isso, propomos essa escrita parcial que compõe um processo de Iniciação Científica de uma professora em sua formação inicial, que traz como locus a disciplina Estágio Curricular II em Pedagogia, assim como se apoia em estudos teóricos desenvolvidos com o Grupo de Estudos e Pesquisas Vidar em In-Tensões, que está completando três anos de caminhada com o convite a pensar: de que modo(s) a ferramenta foucaultiana do cuidado de si afeta um professorar alfabetizador no processo de estagiar? O objetivo se dá em compreender como se constitui uma docência alfabetizadora atravessada pelo cuidado de si de uma pedagoga em formação inicial. Dessa forma, imergimos no período de Estágio Supervisionado II mobilizando a perspectiva de uma alfabetização pelo viés do cuidado de si na proposta de prática docente nos Anos Iniciais.

O fazer metodológico no estagiar: uma perspectiva em alfabetização

Este trabalho pautou-se na filosofia da diferença, apoiando-se nas ferramentas de Foucault nomeadas como cuidado de si. Para discussão dos acontecimentos formativos que atravessam a escrita sobre a constituição de professora-alfabetizadora, tomamos o acontecimento como uma “irrupção de uma singularidade histórica”, no qual repetimos os eventos sem saber e buscamos uma “ruptura acontecimental” (FOUCAULT *apud* REVEL,

2011, p. 62), para que, então, possa ocorrer a produção de escritas dos acontecimentos nas turmas de alfabetização que configuram (ou não) o cuidado de si durante a disciplina de Estágio Supervisionado II. A escrita dos acontecimentos surge aqui como modo de ocupar-se de si mesmo, ocupar-se consigo mesmo sem afastar-se dos cuidados com nossa própria existência (FOUCAULT, 1985).

Visando essa articulação de estágio supervisionado como um componente curricular obrigatório do curso e os estudos do grupo de pesquisa, entendemos que é chegada a hora de reunir a teoria com a prática, sendo uma possibilidade de construção desse professorar em formação. A turma escolhida para as observações do cotidiano escolar durante o período foi uma de segundo ano de rede pública, a fim de ter contato com a realidade voltada a questões de alfabetização. Considera-se, ainda, que posteriormente atuaria em um plano pedagógico como parte do requisito curricular avaliativo de estágio.

As observações em sala de aula movimentavam sempre o mesmo pensamento, no sentido de que, a cada novo dia vivenciado, as ideias que perpassavam eram do que poderia ser feito diferente do que está sendo observado para uma futura atuação pedagógica. Percebíamos que os conteúdos eram somente transmitidos, sem qualquer preocupação de como isso chegava à criança, desencadeando na sala de aula um clima de desinteresse pela maior parte da turma. O desinteresse provinha da dúvida, que era predominantemente tolhida e/ou confundida por “preguiça” ou “esse aí eu já desisti, não quer aprender” (como a professora falava em tom alto para todos). Quando era solicitada ajuda a uma criança com sua necessidade, na maioria das vezes acontecia no momento da cópia dos exercícios do quadro, na leitura de palavras e, o mais frequente, nas tarefas em sala. Destaca-se que a “ajuda” demandada pela professora regente acontecia no sentido que eu, estagiária, complementasse a cópia da tarefa proposta por ela no quadro aos que ainda não sabiam escrever, na leitura das comandas dos exercícios aos que ainda não tinham aprendido a ler e na resolução das tarefas dessas mesmas crianças.

Nesses momentos, a professora pedia às crianças que realizassem atividades, as quais, tomando como nota particular, eram em sua maioria impressas em uma tentativa de camuflar a própria dificuldade da turma, uma vez que, se todas fossem escritas no quadro, a maioria da turma não conseguiria copiar. Percebemos isso como uma forma encontrada para facilitar o dia a dia, mas não observamos um trabalho frente à necessidade da turma para aquele momento. Nestas atividades, eram distribuídas as folhas, lidas e explicadas repetidamente para depois serem respondidas individualmente. Quanto a isso, a fala da professora era convincente de que a turma era desinteressada e eles não respondiam por preguiça, contudo, ao observar essa

dinâmica, penso que havia pistas de que as questões eram outras: exercícios sem sentido, não análise de sua prática com a língua escrita e distanciamento de práticas de letramento que incluíam as crianças como centro de sua aprendizagem.

Em outros momentos, numa aula de ciências, ocorreu a discussão de como seriam os animais. Houve uma exposição de figuras, de suas características e, a partir disso, a solicitação da escrita de seus referidos nomes. A turma expressou dúvidas quanto a isso, conheciam pouco dos animais expostos, entre os quais citamos “golfinho”, “girafa” e “rinoceronte”. Nossas crianças são da região Norte, essencialmente do estado do Amazonas e nesses lugares a fauna tem suas características e se constitui de biodiversidade rica, mas não contempla os animais apresentados na aula em questão. Frente à dúvida, a professora escreve as palavras no quadro e as crianças copiam, penso que puderam nesse momento ampliar seu vocabulário. Ao mesmo tempo, recordamos o conceito a respeito da alfabetização de Freire (1989) que destaca a necessidade de passar pela apropriação da “palavra Mundo” e esse mundo se referia ao mundo do educando.

Com esse incômodo, o plano de atuação pedagógica passa a se constituir numa tentativa de aproximação com o mundo dessa criança que está em fase de alfabetização, gosta de brincadeiras, de ouvir histórias, de mistério e é do Amazonas. Assim, chegamos ao tema “Lendas Amazônicas” como guia para organização desse plano.

Esse plano foi pensando com a intenção tanto com a intenção de exercer uma docência que tivesse a lenda como elemento regional que apontasse a reflexões acerca de cuidado e preservação ambiental quanto com o exercício do movimento de colocar as crianças como protagonistas. Entre as ações, tivemos: 1. Momento de apresentação do gênero textual lendas; 2. Leitura da lenda O Curupira; 3. Conversa sobre ela; 4. Projeção de vídeo com reconto da lenda; 5. Proposta de elaboração de um reconto e reescrita coletiva sob o tema “Meu encontro com o Curupira em Manaus” e; 6. Apresentação da produção.

Muitos deles conheciam os personagens das lendas locais, mas apresentaram espanto no contato com esse tipo de conhecimento, não compreendiam sua função na escola. Frente a isso, a questão norteadora do plano foi: Como podemos ampliar o conhecimento sobre a literatura folclórica local em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita? O objetivo para a turma seguiu na ideia de apreciar as lendas amazônicas que fazem parte da cultura local, identificando as personagens, produzindo atividades de (re)leitura e (re)criando suas escritas.

Começamos com algumas perguntas à turma sobre identificação do gênero textual, características das lendas, os objetivos desse tipo de narrativa e as lendas conhecidas.

Destacamos que esses textos são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas e colaboram com uma explicação de fenômenos naturais, misteriosos ou sobrenaturais, misturando fatos, crenças indígenas e imaginário. Feitas as perguntas iniciais sobre o gênero, partimos para um reconhecimento de características regionais e apresentamos imagens de principais personagens: Curupira, Boitatá, Iara e Boto Cor de Rosa, além da contação da lenda “O Curupira”. A interação com a turma seguiu com um diálogo caloroso e empolgante sobre as imagens.

A tarde continuou com a projeção de um vídeo recontando a lenda do Curupira, intitulado “O dia em que encontrei o Curupira na floresta”, que, além das características físicas do personagem, mostra uma situação em que os caçadores são expulsos pois tentam desmatar ou fazer qualquer tipo de extração para além da sobrevivência, tal como destaca a própria lenda local. Esses momentos foram base para uma produção sobre a parte que mais gostaram e, ainda, uma invenção de outra escrita composta por um encontro seu com o Curupira em um lugar de Manaus. Ao final, juntamos as produções, desenhos e produzimos um livro assinado pela turma.

Em síntese, a organização dessa pesquisa em alfabetização se constituiu desse modo, fundada na filosofia da diferença, ressaltando o cuidado de si foucaultiano e trazendo as crianças para o lugar de protagonismo em uma narrativa de uma docência alfabetizadora. Assim, “pensar uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, na proposição de uma nova discursividade que não assuma uma infância pronta, opondo-se a ideia de “natureza infantil” (CAMÕES, 2019, p. 47). Dessa forma, a arte aliada a processo alfabetizador exerce a função do possível movimento de uma alfabetização de si e do outro entre as infâncias.

Acontecimentos da docência alfabetizadora ao viver o processo de estagiar

Nesse momento, trazemos a narrativa de uma professora que viveu o processo de estagiar em turma de alfabetização, em sua formação inicial. Esse processo não se deu de qualquer modo, foi carregado por um olhar pesquisador, de estudante, que faz leituras, produz fichamentos, discute e busca entender a ferramenta do cuidado de si foucaultiano no grupo de pesquisa. Sendo assim, trazemos inicialmente a relação com esses estudos.

Antecedendo ao estágio, vivemos um processo de aproximação com a pesquisa, no qual nos debruçamos em leituras em que por vezes o sentimento era de confusão com o próprio ato de ler. As palavras saíam do lugar, perdiam o contexto, fazendo, assim, vários recomeços. Nesses momentos, indagações sobre nosso próprio processo de alfabetização e letramento

surgiam, por perpassarem sentimentos de incapacidade de entendimentos teóricos. Ao retomar o grupo de pesquisa, nas discussões, o fazer pesquisa se tornava mais leve, construíamos outras compreensões que nos impulsionaram a estudar mais. Alfabetizar-se é um ato individual e, ao mesmo tempo, coletivo.

Retomamos um pensamento inicial: a alfabetização vai além de saber 26 letras e memorizar os sons que elas produzem? Como um dia pôde ser pensado que era somente isso? Mas, para além, para saber sobre alfabetização, basta apenas estudar os teóricos ditos de referência, como Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire? A ferramenta foucaultiana faz questionar as próprias ações, sendo potente ao professorar, como um exercício de liberdade.

Essa busca de liberdade se compõe em poder estranhar quem somos hoje e nos modificarmos, estranhar essa docência alfabetizadora recorrente e sua desconstrução. O cuidado de si envolve práticas, se constitui em ato, pois o sujeito está sempre em movimento. Ao olhar a alfabetização frente ao cuidado de si foucaultiano, constituímos um limite ético em que não nos ocupamos inteiramente pelas atividades voltadas ao processo alfabetizador, surgindo, assim, uma possibilidade de reflexão de modos outros de alfabetizar.

Aqui, entendemos o cuidado de si como um eu ético, o qual se debruça sobre a relação consigo e os outros, ou seja, uma série de práticas de relação a si e aos outros, entendendo que o sujeito jamais é capaz de se libertar por intermédio de qualquer tipo de vontade individual ou soberana, liberdade criadora essencial ou desejo inconsciente. De acordo com as análises foucaultianas, o cuidado de si reverbera em modos de criação necessariamente sociais e políticos que apontam para o exterior, refletindo especialmente a vida de cada um em relação a outras vidas.

Desde os momentos de estudos individuais e no grupo de pesquisa, nas observações da turma e até a vivência do plano de atuação pedagógica, as indagações perpassaram, as tentativas de (re)criações foram inevitáveis e o (re)pensar de si alinhavou essas questões. Percebemos que nessa formação em Pedagogia e com o estudo do cuidado de si, o trabalho docente de alfabetizar realizado não é de uma simples transmissão de conteúdo, nem de correção e modificação de hábitos enraizados, mas vem se constituindo em ações, movimentos de se conhecer, resistir e reconstruir saberes, especialmente os alfabetizadores.

Ouvir dizeres pessimistas em relação às crianças, como “os alunos são desinteressados”, “esses alunos não sabem nada, não aprendem” e “essa turma é muito preguiçosa”, os quais em diversos momentos nos fizeram questionar: será que quero mesmo ser professora

alfabetizadora? Será que irão aprender em minha docência? Onde me encontro nessas falas sobre alfabetização? Onde está a felicidade em ser professora?

No último Foucault (2010), para alcançar a felicidade (o governo de si) existe um pré-requisito em que é necessário que o sujeito seja livre. Essa liberdade não é o chamado livre-arbítrio, trata-se da liberdade de não ser escravo dos seus próprios prazeres, de modo que o sujeito se relacione consigo mesmo. Liberdade como movimento de perceber o que nos foi ensinado e decidir por aquilo que deixamos e por aquilo que assumimos como nosso. O receio em não nos render ao prazer de reproduzir irrefletidamente falas, práticas, estratégias, métodos de alfabetização é presente. Muitos incômodos, dúvidas, indagações e uma certeza: a docência alfabetizadora não era mais apenas ensinar decodificação de letras, sílabas, nem recitar as 26 letras do alfabeto. E em meio a isso, era necessário estagiar.

O processo de estagiar oportuniza viver e ver muitas coisas nunca vividas e vistas. Vimos a realidade de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede pública, uma turma de 2º ano do período escolar, crianças que não sabiam ler, professores que não queriam ler, em meio a um retorno presencial de uma pandemia e vimos salas de aula de diferentes configurações, mas, principalmente, vimos uma ideia de que tudo isso poderia ser um ambiente revolucionário, modificador e potente para a vida de cada um ali e que algo poderia ser feito.

Nesse movimento de transformação do outro e de si, memórias começam a se formar: o cenário histórico decorrido da COVID-19 (será que disso resultou a não aprendizagem de leitura e escrita dessas crianças?), a leitura foi uma fonte de alegria em diferentes fases da nossa existência (será que não para todos?), na infância adorava participar das aulas, responder uma atividade no quadro, fazer a leitura em voz alta e aquilo impulsionava a querer aprender mais, se ia para a escola com o pensamento de participação e dedicação movimentados para se fazer evoluir, ler cada vez melhor, ter assuntos interessantes para se trazer para a aula e enriquecê-la (será que a evolução faz sentido agora?).

O observar, viver, ver e sentir essa docência alfabetizadora percorria a mente e movimentou a lembrança de uma leitura de Rubem Alves (2004), a saber, o livro “Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação”, o qual traz uma analogia de que a leitura pode soar como um banquete e os livros são os pratos de comidas. Alguns podem ser lindos, colocados separadamente entre uma guarnição e outra, podem ter uma identificação de cada função nutritiva. Outros podem ser colocados como uma verdadeira gororoba, mal temperados, ao ponto que não nos estimula ingerir. O autor nos diz sobre a leitura na vida como uma virtude

gastronômica que requer uma educação de sensibilidade, pois é uma arte de discriminar gostos. Como saber o gosto de ler? Que pratos oferecer para a nutrição e uma boa digestão da leitura? O que motiva e impulsiona, se a leitura é apresentada como uma gororoba? Para a maioria das escolas e dos pais, pouco importa o prazer que o aprendiz possa ter, o que importa é o boletim. O professor tem o papel desafiador de mostrar para a criança, de diferentes formas, o quanto a sala de aula pode se tornar um lugar de magia, de leitura, de escrita, de comidas digeríveis.

Ler é uma fonte nutritiva da vida, escrever é narrar a própria vida em movimento. Como pensar a docência alfabetizadora enquanto professora em formação? Vídeos, músicas, cantigas, poemas, lendas, desenhos, desafios, textos diversos, literaturas e grafismos podem ser possibilidades para o alfabetizar, entretanto, precisam ser vistos de outros modos. Pois, “é preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler, mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer” (ALVES, 2004, p. 49).

Mais importante ainda do que alfabetizar é o prazer com a leitura, é o sabor, o gosto. É necessário que vire prazer, que vire felicidade (FOUCAULT, 2010). A leitura sendo transformada em música bonita aos ouvidos e prazerosa para quem canta, em comida gostosa para quem come e deleite para quem cozinha. A leitura pode nos dar a capacidade de viajar em diferentes universos, saberes, sabores, tempos e mudanças de vida, de liberdade, de sujeitos que se relacionem consigo mesmos. O movimento de produção de um livro ilustrado na atuação pedagógica fez emergir esse gosto pela leitura, pela escrita e pela docência alfabetizadora.

De acordo com Pagni (2010), a pedagogia demonstra ser uma das artes que aspira governar especificamente a infância, quando a criança é um aspirante a sujeito, ainda não entrou na cultura e o professor tem o papel de governar as crianças, guiando-as dentro dos princípios morais conforme regras sociais. Mas, pela arte pedagógica, precisamos ajustar as lentes, dirigindo o olhar não somente às crianças, mas que olhe para si mesmo (professor), para esse outro que habita em nós e para infância em seu próprio pensamento. Para governar o outro é necessário governar a si mesmo, ao ponto que devemos nos conhecer, nos (re)conhecer no mundo, para nos tornarmos o governo de si (FOUCAULT, 2010). Ao pensar à docência alfabetizadora, nos (re)conhecemos nesse mundo da aprendizagem da leitura e da escrita, e, principalmente, do que/como somos habitados por essas alfabetizações.

Vivendo e revendo o estágio curricular na turma de 2º ano, desde a observação até a atuação pedagógica, percebemos a necessidade de pertencimento das crianças, na sala de aula, na escrita, na leitura, na alfabetização, em sua formação. Sob olhar da infância, percebemos a necessidade de retomar uma temática em especial, as lendas da Amazônia e na atuação

pedagógica e esse saber regional se alinhou ao ensino da leitura e da escrita e foi transformado em um Alfabetiz-Arte.

Na alfabetização com uma reescrita de lendas amazônicas, escrita autoral, ilustração da escrita protagonizadas pela turma, crianças tornaram-se autores e pode-se viver uma docência alfabetizadora. Em nossa compreensão, ela continua a nos movimentar “porque vem acompanhada de interrogações que trazem em si a velha questão do quem eu sou e como posso ser outro” (SCHERER, 2010, p. 107).

Reflexões sobre uma docência alfabetizadora e o cuidado de si

A docência alfabetizadora constituída pelo cuidado de si é uma trajetória possível entre outras tantas. A potência do processo formativo vivenciado não estava predita na partida. Mas parece que há uma necessidade de o pesquisador ter clareza (antecipada) de onde chegará com seu objeto de pesquisa, subtraindo riscos do inesperado, desviando dos ‘acidentes’ de percurso sempre em busca de certezas que nos conduzam à “verdade verdadeira” (CHAVES, 2014, p. 112). Contudo, aqueles que já sabem o que procuram, acabam muitas vezes encontrando apenas o que queriam.

As discussões propostas nesse trabalho sobre uma fronteira tão demarcada do conceito de alfabetização e das possíveis vivências do estágio (e dos efeitos da relação teoria e prática) colocam em xeque um caminho sem desvios ao assumir rotas alternativas e múltiplos pontos de chegada. Mas como fazer isso? “Como nos tornamos fortes para explodir as formas como lemos, compreendemos, pensamos? Ao modo do trabalho foucaultiano, desfocando os olhos das coisas vistas e elevando-os até as visibilidades de uma época; bem como, deslocando-os da moradia confortável das palavras e frases, para chegar aos enunciados” (CORAZZA, 2002, p. 119).

Desse modo, as problematizações empreendidas nos permitiram olhar a alfabetização por meio do cuidado de si e delinear uma possibilidade de se constituir um professorar alfabetizador inventivo que elege o estranho, o incomum e o duvidoso como elementos necessários para desestabilizar as certezas construídas no campo educacional sobre o processo alfabetizador, tão preenchido por receitas, métodos, caminhos validados não pela singularidade dos sujeitos envolvidos, mas meramente pelo resultado quantitativo de quantos foram alfabetizados.

Ao ver os processos de produção artística das crianças (a pintura, o desenho e a reformulação da história), percebemos que eles (re)criam sua suposta identidade em outras constituições identitárias, ressaltam suas singularidades e multiplicidades. Cabe ao docente o papel de mediação, no apoio a esse processo de formação ética e estética, nesse caso, da leitura e escrita.

O cuidado de si se insere como ato criativo, como forma de governo que compõe nossas reflexões de uma docência alfabetizadora em formação inicial, bem como considerando-o um ato de experiência que mobiliza e é constante deslocamento e significação, pois “uma experiência que, segundo Skiliar, não se estrutura e nem se faz explicativa, não é duradoura, tampouco apaziguadora e, nesse processo em que desobedece e é desobedecida, abre brecha para a produção de um sentido” (CAMÕES, 2019, p. 89). Assim, a docência se alfabetiza a si e a outros no decorrer da vida.

Pensar alfabetização com essa turma, desde a observação à criação como docente em (trans)formação, com seus modos de viver e ver, entendemos que os processos na infância podem ser retomados como forma de constituição nessa docência alfabetizadora com o cuidado de si, pois, em um encontro com a experiência do outro, se aprende mais sobre si mesmo e essa aprendizagem com as crianças em fase de alfabetização mostra que o desenvolvimento docente é movimento.

Diante da narrativa nesse artigo, registra-se que uma docência alfabetizadora se constitui como um processo de construção iniciado ao entrar na Universidade, perpassando as experiências do curso, no grupo de estudo e projeto de Iniciação Científica, e nas vivências no estagiar, fortemente impactada pelo contato com a turma, com as crianças, nessa dinâmica de (re)criação dessa aprendizagem da leitura e escrita por meio do desenvolvimento do plano de atuação pedagógica. Uma docência que se configura como uma escritura que se preenche “dos rastros a serem perseguidos como sinais e frestas de subjetividades, de liberdade humana, de censuras entre um poder-ser e um poder-não-ser” (SCHERER, 2010, p. 119).

Uma docência alfabetizadora alinhada à criação nos possibilita multiplicar os sentidos do que é aprender a ler e escrever. O nosso interesse foi tornar visível e concreto um estranhamento sobre o que já aprendemos e fazemos ao alfabetizar as crianças. Desconfiar das supostas verdades e modos corretos de como fazê-lo e acolher a ideia de que toda leitura e escrita é sempre uma ação que se dá em dois sentidos: de fora para dentro e de dentro para fora.

Toda leitura/escrita é inscrição de si, escrita de si, mesmo que o gênero textual exija, por convenções, um (im)possível afastamento, uma proclamada objetividade. Os processos

alfabetizadores, os textos, os métodos e as atividades carregam em si traços daqueles que os propõe. Nos inscrevemos naquilo que produzimos e ensinamos. O convite é passar do ato de repetição a momentos de criação e a cada momento recriar essa docência alfabetizadora.

Referências

- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 2004.
- CAMÕES, M. C. L. S. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** 2019. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência e reinventar a docência**. São Paulo: Editora da Física, 2014.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p 105-131.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. O cuidado de si. *In*: **História da sexualidade, vol. 2**, Rio de Janeiro: Graal, 1985 p 9-231.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PAGNI, P. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de Si. *In*: **Educação e realidade**. Porto Alegre. v. 135, n. 3, p. 99-123, set-dez, 2010.
- REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SCHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. *In*: ECKERT-H., B. M; CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Escrt(ur)a de si e alteridade: espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p 105-131.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p 5-17, jan./abr. 2004.

Sobre as autoras

Ana Maria Xavier da Silva Neta: Graduanda pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. bolsista pela FAPEAM no projeto de iniciação científica PAIC. Estudante do Vidar em In-tensões.
E-mail: amxdsn.ped19@uea.edu.br

Monica Silva Aikawa: Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Licenciada em Pedagogia pela UNINORTE, Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas, Pesquisadora do Vidar em In-Tensões.

E-mail: maikawa@uea.edu.br

Mônica de Oliveira Costa: Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Doutora em Educação em Ciências na Amazônia pela Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Pesquisadora do Vidar em In-Tensões.

E-mail: mdcosta@uea.edu.br

Caroline Barroncas de Oliveira: Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Licenciada em Normal Superior pela mesma Universidade, Doutora em Educação em Ciências na Amazônia pela Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Pesquisadora do Vidar em In-Tensões.

E-mail: cboliveira@uea.edu.br

**Práticas de leitura deleite e suas contribuições para a formação de alfabetizadores:
experiências do PNAIC em foco**

**Delight reading practices and their contributions to the training of literacy teachers:
PNAIC experiences in focus**

**Deleite las prácticas lectoras y sus aportes a la formación de profesores de
alfabetización: experiencias del PNAIC en foco**

Rodrigo da Silva Guedes¹

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza²

Mellina Silva³

Resumo: Este artigo promove uma reflexão sobre a prática da Leitura Deleite na formação de professores alfabetizadores, objetivando identificar as contribuições dessa modalidade de leitura no âmbito do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através dos olhares de diferentes participantes que atuaram no programa: uma Formadora, um Orientador de Estudos e uma Professora Alfabetizadora. A confluência dos dados provenientes desses sujeitos foi apreciada segundo a perspectiva sociocultural de estudos do letramento e indicou importantes contribuições à atuação docente, destacando a necessidade de se potencializar as diferentes práticas de leitura na formação continuada, seja por intermédio dos programas ou nos momentos coletivos no interior das unidades escolares.

Palavras-chave: Leitura deleite; formação de professores; PNAIC.

Abstract: This paper promotes a reflection on the practice of Reading Delight in the training of literacy teachers, aiming to identify the contributions of this type of reading within the scope of the federal program National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), through the eyes of different participants who worked in the program: a Trainer, a Study Advisor and a Literacy Teacher. The confluence of the data from these subjects was appreciated according to the sociocultural perspective of literacy studies and indicated important contributions to the teaching performance, highlighting the need to enhance different reading practices in the continuing education, either through the programs or in the collective moments within the school units.

Keywords: Reading delight; teacher training; PNAIC.

Resumen: Este artículo promueve una reflexión sobre la práctica del “Deleite con la Lectura” en la formación de alfabetizadores, con el objetivo de identificar las contribuciones de esta modalidad de lectura en el ámbito del programa federal Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), a través de las perspectivas de diferentes participantes que trabajaron en el programa: un Formador, un Asesor de Estudios y un Profesor de Alfabetización. La confluencia de datos de estos temas fue apreciada según la perspectiva sociocultural de los estudios de alfabetización e indicó contribuciones importantes para las actividades de enseñanza, destacando la necesidad de potenciar diferentes prácticas de lectura en la educación permanente, ya sea a través de programas o en momentos colectivos en el aula dentro de las unidades escolares.

Palabras clave: Deleite con la lectura; formación de profesores; PNAIC

¹ Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes

² Serviço Social da Indústria - SESI

³ Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Introdução

O ensino da leitura tende a ser tema frequente no âmbito dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, configurando uma das facetas formativas mais importantes pelas quais educadores devem percorrer ao longo de sua vida no magistério. Isso porque ensinar a leitura é um processo que envolve estratégias cautelosamente arquitetadas com o intuito de que a aprendizagem final seja significativa (GUEDES-PINTO, 2002).

Ler é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade e, nesse percurso que envolve sua aprendizagem, a figura do professor representa um fator essencialmente mediativo, pois a abordagem, o método e a perspectiva de ensino da leitura que vir a eleger acarretará influências, positivas ou não, na relação que os estudantes estabelecerão com a prática de leitura. Desse modo, despertar o prazer pela leitura pode ser uma possibilidade profícua de aproximação entre alunos e estratégias cada vez mais sofisticadas de realizá-la.

Pensar em leituras prazerosas, inevitavelmente nos remete àquelas que ouvimos ou fazemos com o objetivo primeiro da fruição, do entretenimento, do riso, da curiosidade e da desobrigação. Esse tipo de leitura, denominado Leitura Deleite, é uma prática que vem sendo bastante explorada pelos professores, sobretudo entre aqueles que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴, uma vez que tal programa incentivou o contato com leituras que ensinem os docentes a selecionar suportes, títulos e modos de ler que possibilitem aos alunos adentrar a cultura letrada e, para tanto, a Leitura Deleite foi colocada intensamente em pauta durante os cursos de formação.

Considerando as potencialidades da Leitura Deleite no processo de ensinar a ler, bem como a ampla aderência de professores ao PNAIC, os tomamos como objetos de análise no presente texto, buscando identificar suas contribuições sob o prisma de diferentes atores: uma Formadora Institucional, um Orientador de Estudos e, por fim, uma Professora Alfabetizadora, que foram participantes do programa.

Os diferentes olhares oriundos das experiências desses sujeitos, também autores deste artigo, foram apreciados à luz da perspectiva sociocultural – a qual concebe a leitura como uma

⁴ Conforme explicam Souza e Guedes-Pinto (2020), o Programa consistiu em um acordo firmado entre o Governo Federal, estados e municípios com o objetivo de estabelecer o compromisso de alfabetizar os alunos das redes públicas de ensino ao longo do ciclo de alfabetização, ou seja, até os oito anos de idade ou terceiro ano do Ensino Fundamental. Em sua configuração, as universidades se encarregam da formação continuada de professores que, em uma perspectiva multiplicadora, é ressignificada por profissionais das diretorias de ensino regionais, denominados Orientadores de Estudo (OEs) e, posteriormente, por Professores Alfabetizadores. Ver: SOUZA, N. C. A. T.; GUEDES-PINTO, A. L. A concepção de currículo nos materiais formativos do PNAIC: entre prescrições e ‘artes de fazer’. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, p. 625-634, 2020.

ação que deve centrar-se em suas próprias especificidades e não em pretextos para cópias e outras atividades relacionadas à língua (GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN, 1989) – e são apresentados nas próximas seções.

Leitura deleite e as contribuições do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) assumiu objetivos que foram delineados, articulados e contemplados em diferentes unidades da formação, cujas tônicas residiram em temas como Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Alfabetização em Matemática (2014), Alfabetização e interdisciplinaridade (2015), Organização do trabalho docente e da equipe gestora para o ciclo de Alfabetização (2016), e a Alfabetização no contexto da Educação Infantil (2017/2018). No entanto, em cada unidade, algumas atividades eram realizadas constantemente nas dinâmicas dos cursos, entre as quais se destaca a Leitura Deleite.

Ressalta-se que, além do PNAIC, projetos e programas que promovem a prática de leitura por prazer foram desenvolvidos anteriormente e merecem destaque: o projeto “Sala de Leitura”, criado em 1988, o “Pró-Leitura”, implantado em 1992, o “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE), de 1997, o projeto “Literatura em minha casa”, de 2013, e o “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, de 2016. Nesse sentido e de acordo com os programas governamentais, a Leitura Deleite configura-se como uma atividade permanente⁵ que se caracteriza pela leitura em voz alta, realizada pelo professor (interlocutor) aos alunos/crianças. A interação entre o professor que lê o livro e os ouvintes, abre espaço a muitas e diversas produções de sentido. Chartier (2002) considera que a leitura constrói sentidos, é inventiva e produtora de novos e outros conhecimentos. Assumindo essa mesma perspectiva defendida pelo autor, a Leitura Deleite pode contribuir com a formação de leitores (professores e alunos) bem como aumentar o acesso a livros e fomentar o gosto pela leitura.

Considerando ainda os aspectos da Leitura Deleite, de acordo com o programa de formação, o PNAIC, ela também se caracteriza por um momento em que a leitura é realizada por prazer, pelo ato da leitura. Na Leitura Deleite, ler “é ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (BRASIL, 2012, p. 29). Assim, partir de leituras que sejam destinadas ao prazer, ao mesmo tempo em que enfatiza a linguagem oral e escrita, envolve e ressignifica a imaginação, a ludicidade, a fantasia e os conhecimentos sociais e culturais.

⁵ “A atividade permanente caracteriza-se por uma atividade que acontece diariamente em salas de aulas, por exemplo: a leitura deleite, incentivada pelo material do PNAIC, destinada à leitura diária ou a sequência de atividades que ocorrem no início da jornada escolar” (BRASIL, 2012, p. 27).

Lovato e Maciel (2016), ao analisarem a construção do conhecimento a partir da Leitura Deleite, declaram que esta, se planejada, pode ser realizada em qualquer momento da aula e espaços convidativos da escola, como: o parque, embaixo de uma árvore, o pátio e a própria sala. As autoras ainda destacam que o professor alfabetizador é o principal mediador entre o texto e as crianças, e o contato constante com diversas obras literárias e outros gêneros textuais incentivam o gosto pela leitura.

Portanto, a Leitura Deleite proposta nos materiais do PNAIC evidencia a importância de um planejamento estruturado que utilize a leitura por prazer para incentivar e promover o contato das crianças com obras literárias. O material do PNAIC chama a atenção para o planejamento do professor e para a inserção da Leitura Deleite como um momento organizado e de apreciação da leitura, reforçando a importância dos papéis atribuídos a cada perfil de participantes do programa, a saber: Formadores (no que se refere ao provimento de uma formação institucionalizada e à seleção prévia de materiais); Orientadores de Estudo (quanto ao estudo, apropriação, adequação e reempregos das orientações institucionais para o contexto de trabalho dos professores); e Professores Alfabetizadores (no que concerne à dimensão multiplicadora da formação no “chão da escola”, elegendo a pertinência das orientações e ressignificando-as em suas práticas de ensino da leitura). Sobre as especificidades de cada um desses perfis, discorreremos a seguir.

Potencialidades da leitura deleite na ótica de uma formadora

Do lugar de Formadora do PNAIC, vinculada ao programa entre agosto de 2014 e janeiro de 2018, passo a expor meu breve relato de experiência, enfatizando as contribuições da prática de Leitura Deleite à formação docente.

Primeiramente, considero importante salientar que a prática da Leitura Deleite sempre esteve presente em minha vida pessoal e profissional. Embora a nomenclatura em si tenha sido por mim desconhecida durante muito tempo, a leitura por prazer representou, de modo ímpar, o despertar do meu gosto pela leitura em diferentes momentos: na infância, quando meus pais ou a professora liam histórias que me deixavam encantada, e até mesmo na universidade, quando uma docente, em especial, lia pequenos trechos de textos literários durante suas aulas. Confesso que, na graduação, questionava-me sobre as possíveis conexões entre essas leituras prazerosas e a matéria que estávamos estudando, o que hoje compreendo como uma atitude que é reflexo das maneiras engessadas de compreender a leitura, acentuadas à medida que

avancamos nas etapas da educação, ou mesmo como resultado do que costuma ser esperado pelos que idealizam as obras, impregnadas da “ordem dos livros” (CHARTIER, 1994).

Depois de certa idade, tendemos a compreender a leitura sempre como algo que está anexo a determinado conteúdo e, por essa razão, o ato de ler em contextos de ensino sempre parecem estar mais ligados a objetivos pedagógicos do que à própria riqueza de conhecimentos e descobertas inerentes ao texto lido (KLEIMAN, 1989).

[...] a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolaridade adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta do que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 1999, p. 25).

Assim, ao ingressar no PNAIC e me deparar com orientações sobre a inserção de Leituras Deleite no início das atividades formativas, rememorei minha própria trajetória enquanto leitora e vislumbrei nesse cenário a possibilidade de conceber a leitura escolar sob um prisma diferente. E estar no papel de Formadora facilitaria esse processo, uma vez que eu formava 32 Orientadores de Estudos anualmente e, cada um deles, orientava outros 32 Professores Alfabetizadores. Isso quer dizer que as formações que eu conduzia teriam um alcance multiplicador, atingindo 1024 educadores/ ano. Uma responsabilidade e tanto!

Tendo isso em mente, selecionei livros sugeridos pelos próprios materiais formativos do PNAIC para realizar leituras junto aos Orientadores de Estudo, deixando clara a ideia da intencionalidade de cada tipo de leitura. Ler para compor um repertório; ler para comentar/argumentar sobre o que foi lido; ler para se entreter (leitura deleite); ler para aprender a ressignificar; ler para partilhar textos que apreciamos: são diversas as possibilidades e os objetivos da leitura. Objetivos esses que se diferenciam daqueles estritamente pedagógicos, pois ainda que saber ler seja condição essencial para a realização de tarefas escolares, concentrar os objetivos da leitura nesse fim seria limitar a experiência leitora.

Uma vez explicitados os tipos de leitura, suas finalidades e especificidades, investi em formações que privilegiassem a prática da Leitura Deleite por compreender que ela poderia não apenas contribuir para a qualificação profissional dos professores, como também para a formação pessoal, sensível e estética desses sujeitos. Preocupava-me em fazer com que os

Orientadores de Estudo se apropriassem das leituras realizadas com ânimo e apreço, para que a multiplicação dessas formações fosse prazerosa e assim chegasse também às escolas.

Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Segundo Lajolo (2005), o gosto pela leitura é algo que pode ser ensinado. A partir da ideia da autora, os momentos destinados à Leitura Deleite podem levar à apreciação em ouvir histórias e do próprio ato de ler. Desse modo, na posição de Formadora, ajuízo que um dos principais ganhos foi justamente sentir que os professores compreenderam a importância de realmente se engajarem em práticas leitoras, de gostarem de ler e, principalmente, de mostrarem aos seus pares e às crianças que ler é bom, é gostoso, é prazeroso. E, nesse processo, construído coletiva e cooperativamente, me incluo como sujeito que também aprendeu a trabalhar de maneiras cada vez mais proveitosas e apropriadas com os diferentes tipos de leitura, inclusive com a Leitura Deleite.

Potencialidades da leitura deleite na ótica de um orientador de estudos

Não poderia iniciar minha discussão textual sem compartilhar uma Leitura Deleite com o(a) leitor(a):

Quando ela entrou pela primeira vez na nossa sala e falou que ia ser nossa professora naquele ano, todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora pra poder casar com ela. A primeira chamada que ela fez foi assim: mandou cada um de nós escrever o nome de um outro aluno. O nome por inteiro. ‘Grande vantagem saber escrever seu próprio nome’ – ela brincou. Depois embaralhou os nomes de todos nós e mandou que a gente arrumasse tudo direitinho na exata ordem do ABC. Gastamos quase a aula inteira só para descobrir que o nome de um colega nosso chamado Pedro da Silva Marins tinha que ficar na frente do nome de outro colega que imaginem só! – chamava-se Pedro da Silva Martins. Em compensação ficamos craques em dicionários e catálogos. [...] Ela conquistou tão depressa todos nós que, logo, logo, já havia meninas chorando no seu colo. Os meninos não entendiam nada. Havia segredos que pertenciam somente a elas [...] (ZIRALDO, 1995, p. 22-33).

Quantos segredos compartilhados, quantas histórias narradas, afetos e empatias construídos junto à “professora muito maluquinha” narrada por Ziraldo. Tudo isso vem à tona em uma Leitura Deleite, assim como tantas outras sensações, diálogos e acordos desenvolvidos nas práticas da linguagem oral proporcionadas pela leitura.

A Leitura Deleite como prática realizada nas classes de alfabetização é reconhecida, muitas vezes, por outras nomenclaturas: leitura compartilhada, leitura diária, roda de leitura, hora do conto, atividade permanente de leitura, e assim por diante. No entanto, a nomenclatura “Leitura Deleite” fomentou, nos momentos formativos, práticas que pudessem ampliar o repertório literário, discursivo, empático e dialógico na formação de professores alfabetizadores.

Em linhas gerais, no percurso profissional, sempre busquei compreender ‘meus alunos’, isto é, os professores que fizeram parte dos momentos formativos, e interagir de modo que pudesse promover uma relação empática, tendo em vista que “compreender é uma ação que por si só se apresenta complexa, devido a uma demanda de conhecimentos elaborados, observados e vivenciados na expectativa da construção de novos conceitos, definições” (GUEDES, 2016, p. 16). É nesse trilhar defensivo e vivencial que a Leitura Deleite se solidifica em minhas práticas pedagógicas, sejam elas orquestradas em sala de aula com os alunos da Educação Básica, ou com os professores alfabetizadores em eventos formativos. A mediação realizada proporciona novas aprendizagens para todos os envolvidos no momento da Leitura Deleite.

Atuo com formação de professores desde 2010, através de diferentes programas de formação: TRILHAS (2010-2011); PNAIC (2012–2016); Secretaria Municipal de Educação de Itaquaquecetuba (2012-2016); Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes (2017-2020), sempre na condição de Orientador de Estudos (nomenclatura proveniente do PNAIC), e/ou como Formador de Professores. Uma linha dedicada às práticas pedagógicas da Cultura Escrita que foram conduzindo minha atuação nas formações.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), a Leitura Deleite foi proposta como um momento inicial da formação continuada que era proferida pelo Orientador de Estudos aos professores alfabetizadores cursistas. Nos cadernos de formação, eram propostas sugestões de leitura com certa frequência, até porque as leituras descritas nos cadernos de estudos faziam parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), tendo o objetivo inicial de ‘mostrar’ aos professores as possibilidades literárias que o programa enviava para as unidades escolares. No entanto, os Orientadores de Estudo, juntamente com seus formadores

institucionais e redes de ensino, tinham autonomia para a seleção de leituras a serem realizadas com seus professores alfabetizadores nas práticas formativas.

Retomando o Deleite que anuncia meu relato, Ziraldo (1995) narra como a ‘professora muito maluquinha’ se aproxima de seus alunos do 3º ano, por meio da diversidade de práticas, sobretudo as de leitura dos mais variados gêneros textuais que realiza em sala de aula, estimulando novas aprendizagens, novos desafios e entrelaçando as interações com a turma. Enquanto Orientador de Estudos, costumo dizer que conduzir uma Leitura Deleite com os professores alfabetizadores torna-se um grande desafio, tendo em vista as suas bagagens literárias. No entanto, nos colocamos em ‘pé de igualdade didática’ ao realizarmos uma leitura e conduzirmos as mensagens propostas no texto compartilhado pelo ‘leitor formador’ pelo fato de que o professor alfabetizador se coloca na posição do aluno (escuta atenta) e os Orientadores de Estudo assumem a posição docente.

Considero oportuno exemplificar que:

[...] a leitura, para efeito de estudo e aprimoramento profissional – uma prática tipicamente escolar -, faz parte da bagagem cultural que as professoras trazem de sua experiência vivida no interior do sistema de ensino, que ao invés de torná-las simplesmente leitoras-escolares, proporcionou instrumentos para que se mantivessem bem qualificadas e preparadas para as demandas do trabalho pedagógico (GUEDES-PINTO, 2002 p. 238).

Portanto, pondero que a principal contribuição das práticas da Leitura Deleite compreende o estabelecimento de vínculos afetivos, sociais, interacionais que oportunizam novas aprendizagens para os agentes envolvidos no ato de ler, ultrapassando as barreiras propriamente escolares, e representando um ‘deleite’ para a profissão, para as práticas escolares e para a vida.

Potencialidades da leitura deleite na ótica de uma professora alfabetizadora

A primeira vez que tive contato com o termo Leitura Deleite foi no ano de 2009. Atuava como professora alfabetizadora de uma escola municipal na região metropolitana de Campinas, estado de São Paulo.

Como havia ingressado ainda muito cedo na carreira do magistério (formei-me como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental pelo curso de ensino médio com formação no magistério e, posteriormente, fiz a graduação em Pedagogia), sentia que me faltava conhecimento didático e metodológico para lidar com os percalços da sala de

aula, principalmente em salas de alfabetização. Desse modo, estava sempre envolvida em cursos de formação continuada e me inscrevia em programas ofertados pela prefeitura e pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2009, cursei o Pró-Letramento, uma formação continuada do MEC em parceria com as universidades estaduais e federais do país para formar professores alfabetizadores em consonância com os pressupostos do letramento (KLEIMAN, 1989; LERNER; PIZANI, 1995; SOARES, 2001).

No contexto desse curso, que era oferecido uma vez por semana, no período oposto ao trabalho em sala de aula, conheci a Leitura Deleite. Leitura esta que me acompanhou durante outros cursos de formação continuada, e que foi priorizada no PNAIC, e que sempre esteve presente em minhas aulas nas salas de alfabetização, ainda que eu não compreendesse bem sua importância e significância.

Com o Pró-letramento e depois com o PNAIC aprendi que a aventura de escolher títulos de livros que eu apreciava ou porque seriam interessantes aos meus alunos, fazia parte do meu planejamento. E, essa tarefa, que parecia simples - escolher um livro para ler - na verdade, exigia concentração e conhecimento, pois a experiência que cada história escolhida suscitava em mim e nos alunos estava ancorada no planejamento prévio e nas escolhas que eu havia feito anteriormente (LARROSA, 2011).

Ao tomar consciência da Leitura Deleite e compreender que ler por prazer era, muitas vezes, mais significativo que a “leitura para estudar” percebi que meus alunos esperavam ansiosos pelo momento da leitura e que os olhos e os ouvidos atentos deles eram os meus próprios sentidos aguçados em formações continuadas, em que as formadoras iniciavam a aula com uma nova leitura.

Nos encontros de formação continuada, principalmente do PNAIC, recordo-me que ficava eufórica em poder apreciar a caixa de livros destinada aos primeiros anos. Os livros novos, com cheiros de tinta fresca e papel nunca manuseado eram os meus preferidos; ao abri-los e virar cada página, sentia a mesma alegria dos meus alunos ao oferecer-lhes a caixa de livros do PNAIC. Eu verdadeiramente transparecia, no ato de ler, meu entusiasmo pela leitura, pois o aspecto performativo permeado por questões ligadas à atuação do corpo, à entonação, ao espaço, às trocas, mostrava que eu estava, de fato, entregue ao texto.

É modo de ler e dar-se a ler; é possibilidade de reconhecer-se num espaço de leitura e de partilhar saberes e apreciações – tanto para os alunos quanto para os professores. Enfatizo, ainda, que é um processo dinâmico e que comporta sentidos múltiplos que vão se resignificando, se reelaborando em

movimentos de revisão, construção e desconstrução a cada nova leitura, a cada novo diálogo que se estabelece e se põe em cena (TONIN, 2016, p. 49).

Essas e outras recordações da compreensão da importância da Leitura Deleite para a formação do aluno-leitor, me guiavam ao reservar um tempo do meu planejamento para a escolha minuciosa de livros, obras literárias, com diferentes gêneros e em diferentes suportes. A escolha dos livros para a Leitura Deleite tinha o propósito de oportunizar a leitura como um ato prazeroso e necessário dentro do âmbito escolar.

Considerações finais

Ler, leitura. Livros. A leitura sempre esteve presente nas manifestações culturais humanas desde o advento da escrita e, posteriormente, com a invenção do papel. Com a universalização da Educação Escolar, escolas e professores/formadores foram importantes mediadores no processo de expansão e de acesso aos mais diversos suportes e modos de leitura. Nesse cenário, a Leitura Deleite se configura como um dos tipos de leitura mais recorrentes na história da sociedade contemporânea. Ainda que seu termo não seja conhecido por uma parcela significativa das pessoas, é inegável que ela se faça presente na vida de todos.

Quando propiciada desde a Educação Infantil, a Leitura Deleite possibilita a ampliação cultural e o estímulo à formação de leitores, aproximando os indivíduos com o conhecimento leitor. Além disso, ela garante o contato com livros a milhares de pessoas de diferentes idades e contribui de modo direto com o repensar das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Desse modo, com base nos relatos de experiência apresentados neste texto, inferimos que as principais potencialidades da Leitura Deleite na formação docente são:

- O reconhecimento da importância de selecionar obras literárias adequadas a cada faixa etária, elucidando a intencionalidade de cada tipo de leitura e tomando como ponto de partida a leitura por prazer para aproximar as crianças do universo letrado;
- O entendimento de que a habilidade leitora não se restringe à aprendizagem de conteúdos escolares; trata-se de um processo que conduz à leitura da vida e à capacidade de ressignificação de conhecimentos adquiridos;
- O aprendizado de que a leitura é conteúdo em si mesmo e que despertar o gosto do aluno pela leitura requer que, primeiramente, o professor se veja como alguém que gosta de ler;

- A valorização de uma leitura prazerosa, que permita às crianças e adultos acionarem lembranças afetivas e se entreterem; e
- A validação desse tipo de Leitura na composição do planejamento docente, enquanto um recurso precioso para as práticas de ensino de leitura e escrita.

Nesse sentido, reiteramos a relevância da incorporação da Leitura Deleite às práticas pedagógicas de professores que assumem a nobre e complexa tarefa de alfabetizar e assinalamos a necessidade de se potencializar as práticas descritas no presente texto na formação continuada, seja por intermédio dos programas ou nos momentos coletivos no interior das unidades escolares.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. M. Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. M. del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

GUEDES, R. S. **Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano**. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIFESP, São Paulo, 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?** Campinas: CEFIEL: MEC, 2005.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LERNER, D.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOVATO, R. G.; MACIEL, F. I. P. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 3, p. 74-89, jan./jul. 2016.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, A; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 41-54. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 20).

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?** 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

Sobre o autor e as autoras

Rodrigo da Silva Guedes: Graduado em Pedagogia (Universidade de Mogi das Cruzes), Mestre em Educação (Universidade Federal de São Paulo) e Doutor em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É Diretor de Escola na Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes. Tem experiência na área da Educação, com foco em Formação de Professores.

E-mail: rodrigoguedes2005@yahoo.com.br

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza: Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Paulista), Mestre em Educação Escolar (Universidade Estadual Paulista) e Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É Coordenadora Pedagógica na Escola SESI de Franca/SP. Tem experiência na área da Educação, com foco em Formação de Professores.

E-mail: nathytamaio@hotmail.com

Mellina Silva: Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas). Mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Doutoranda em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É Professora de Educação Infantil na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área da Educação, com foco em Ensino e Aprendizagem.

E-mail: mellina@unicamp.br

Intervenções na aprendizagem da escrita: uma experiência no Programa Residência Pedagógica

Interventions in writing learning: an experience in the Pedagogical Residence Program

Intervenciones en el aprendizaje de la escritura: una experiencia en el Programa de Residencia Pedagógica

Paula Cristina Almeida de Almeida Rodrigues¹

Sabrina Ribeiro²

Resumo: Este artigo propõe analisar uma experiência de intervenção pedagógica que aconteceu no âmbito do Programa Residência Pedagógica (UFOP/CAPES). O objetivo foi compreender como que uma estudante que já possuía certo domínio da escrita de palavras compostas por sílabas simples, se apropriou da escrita de palavras compostas por sílabas complexas. Ressalta-se que as dificuldades em relacionar os fonemas - grafemas em relações regulares e irregulares de escrita foram trabalhadas a partir de intervenções que tiveram como ponto de partida os resultados de uma avaliação diagnóstica da escrita. Essas intervenções possibilitaram a reflexão da estudante sobre a própria escrita, sobre os erros ortográficos que cometia, assim como o seu desenvolvimento na aprendizagem da escrita alfabética.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; ensino e aprendizagem da escrita; intervenções pedagógicas.

Abstract: This article proposes to analyze an experience of pedagogical intervention that took place within the scope of the Pedagogical Residency Program (UFOP/CAPES). The objective was to understand how a student who already had a certain mastery of writing words composed of simple syllables, appropriated the writing of words composed of complex syllables. It is noteworthy that the difficulties in relating phonemes - graphemes in regular and irregular writing relations were worked on from interventions that had as a starting point the results of a diagnostic evaluation of writing. These interventions enabled the student to reflect on her own writing, on the spelling mistakes she made, as well as her development in learning alphabetic writing.

Keywords: Pedagogical Residency Program; teaching and learning of writing; pedagogical interventions.

Resumen: Este artículo se propone analizar una experiencia de intervención pedagógica que ocurrió en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (UFOP/CAPES). El objetivo fue comprender cómo un estudiante que ya tenía cierto dominio de la escritura de palabras compuestas por sílabas simples, se apropiaba de la escritura de palabras compuestas por sílabas complejas. Se destaca que las dificultades en la relación fonemas - grafemas en las relaciones regulares e irregulares de escritura fueron trabajadas a partir de intervenciones que tuvieron como punto de partida los resultados de una evaluación diagnóstica de escritura. Estas intervenciones permitieron a la alumna reflexionar sobre su propia escritura, sobre las faltas de ortografía que cometió, así como sobre su desarrollo en el aprendizaje de la escritura alfabética.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica; enseñanza y aprendizaje de la escritura; intervenciones pedagógicas.

¹ Universidade Federal de Ouro Preto

² Universidade Federal de Ouro Preto

Introdução

Neste artigo apresentamos uma experiência de ensino e aprendizagem da língua escrita que aconteceu no subprojeto “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que compôs o Projeto Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto no âmbito do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UFOP). As ações do programa foram implementadas no ano de 2020 com término em 2022, período em que ocorreu o fechamento das escolas e o início das aulas remotas devido a pandemia da Covid-19.

As atividades do subprojeto em questão foram desenvolvidas em três escolas-campo de um município do estado de Minas Gerais. A experiência a ser relatada aconteceu em uma das escolas públicas que integrou o subprojeto, mais especificamente, na turma do terceiro ano do ensino fundamental, que era composta por doze estudantes. Além das aulas remotas da turma ministradas pela preceptora (professora regente da turma), as residentes (alunas do curso de Pedagogia) realizaram, em alguns momentos, encontros síncronos individuais com as crianças. Para esses encontros síncronos individuais foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica no intuito de trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização apresentadas em avaliações diagnósticas aplicadas na turma. Através das escritas espontâneas de palavras e, também, de uma frase, foi possível verificar o nível de compreensão da escrita em que se encontravam as crianças. Consideramos que os resultados da avaliação diagnóstica são aliados no trabalho docente no sentido em que orientam o professor sobre as dificuldades e habilidades dos estudantes.

O conceito de alfabetização que fundamenta este trabalho foi desenvolvido por Soares (2020), conforme apresenta-se a seguir:

Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta borracha...); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

O conjunto de técnicas, procedimento e habilidades, necessárias para a aprendizagem inicial da língua escrita representa uma das facetas de inserção no mundo da escrita, que Soares

(2016) define como a faceta linguística, designada como alfabetização. As outras duas facetas, nomeadas de faceta interativa e faceta sociocultural, são consideradas como letramento, compreendido neste trabalho como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 44).

Para este artigo selecionamos um trabalho de intervenção pedagógica que foi realizado por residentes do curso de Pedagogia com uma única aluna da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Essa aluna participava das aulas remotas ministradas pela professora preceptora e participou, também, dos encontros síncronos individuais planejados pelas residentes. A partir da análise das escritas espontâneas das palavras e da frase, observamos que embora a estudante tivesse alcançado a fase alfabética³, apresentava alguns erros ortográficos na escrita. Conforme nos apresenta Soares (2020), na fase alfabética da escrita ainda “falta à criança aprender a escrever de acordo com regras e irregularidades básicas da ortografia da língua, em que as relações fonema-letra não são sempre *unívocas*, isto é, a cada fonema nem sempre corresponde uma só letra” (SOARES, 2020, p. 143). Almeida e Moraes (2022), também colaboram com essa reflexão ao dizerem que “os aprendizes após chegarem à hipótese silábica, têm de descobrir outras relações fonema-grafema que exigem uma reflexão além do princípio alfabético inicial [...], de modo a poderem superar várias dificuldades ortográficas” (p. 7).

Nesse sentido, elaborou-se um projeto de intervenção pedagógica no intuito de iniciar o aprendizado da ortografia. Esse projeto foi desenvolvido em um período de três meses por meio de aulas remotas com a efetiva participação da aluna. Durante os encontros, observou-se que a aluna apresentava dificuldades na escrita de palavras com sílabas que fogem do padrão consoante - vogal (CV), que na estrutura silábica da ortografia do português são consideradas como sílabas simples. A estudante compreendia que as sílabas simples não eram as únicas presentes nas palavras, mas ela ainda não dominava a ordem e quantidade correta das letras quando tinha que escrever as sílabas complexas, compostas, por exemplo, de consoante + consoante + vogal, ou seja, uma sílaba CCV.

Esse contexto de aprendizagem nos levou a pensar sobre os primeiros momentos do processo de alfabetização, quando a criança tem maior acesso a palavras compostas por sílabas simples e iniciamos uma reflexão de como essa experiência influencia no decorrer do processo. Algumas práticas pedagógicas privilegiam atividades vinculadas aos métodos sintéticos para

³ A fase alfabética é um dos níveis de desenvolvimento da escrita definidos por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras nos apresentaram, basicamente, quatro níveis de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Sendo que este último constitui o final da evolução, quando a criança já “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (p. 219).

alfabetizar, partindo do pressuposto de que a criança não pode ter contato com palavras de diferentes estruturas silábicas no início do processo de alfabetização e desconsidera as vivências das crianças com a escrita alfabética.

Portanto, por meio do presente estudo, procuramos compreender como a estudante que dominava a escrita de palavras compostas por sílabas canônicas, se apropriou da escrita de palavras compostas por sílabas complexas. Para isso, foi necessário analisar os resultados da avaliação diagnóstica, as dificuldades apresentadas pela estudante durante as aulas e as intervenções realizadas para que ela pudesse superar as dificuldades. A seguir faremos a descrição e análise desse processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, vivenciado no subprojeto “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do Programa Residência Pedagógica.

Trata-se de um relato de experiência elaborado com base nas pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), esse tipo pesquisa tem como característica analisar o contexto e os dados coletados para que o evento estudado seja compreendido (GODOY, 1995). Para esse estudo, analisamos documentos de um banco de dados criado durante o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica que continha as atas e gravações das reuniões pedagógicas, os planejamentos das aulas ministradas pelas residentes, roteiros de observações das aulas ministradas pela preceptora da turma, os resultados da avaliação diagnóstica, propostas de atividades de ortografia e alguns livros literários.

O aprendizado da escrita ortográfica

Conforme já foi apresentado neste texto, elaboramos para a turma do terceiro ano uma avaliação diagnóstica, realizada por todas as crianças frequentes nas aulas remotas da preceptora. A proposta era que as crianças fizessem uma escrita espontânea, e para isso foram selecionadas as seguintes palavras⁴: *coelho, cenoura, pequeno, crescer, pirraça, gol, jogador, farinha, canjica, mágico, anzol, enxada, flecha, guitarra, segredo*. Além disso, propomos a escrita da seguinte frase: *O serrote cortou o tronco que estava na floresta*.

Escolhemos palavras compostas por diversas estruturas silábicas, no intuito de averiguar as hipóteses levantadas pelas crianças acerca da escrita ortográfica. Na língua portuguesa as palavras são compostas por diferentes estruturas silábicas, divididas em simples e complexas,

⁴ As palavras foram selecionadas conforme os padrões silábicos das sílabas do português. O objetivo foi analisar a escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas, simples ou complexas.

as simples são formadas por uma consoante e uma vogal (CV), as demais estruturas pertencem ao grupo das sílabas complexas.

No quadro abaixo apresentamos a escrita da estudante para as palavras e frase que foram ditadas:

Quadro 1: Resultado da Avaliação diagnóstica: escrita de palavras e frases

PALAVRAS ESCRITAS	FRASE ESCRITA
COELIO CENOURA PEQUENO CRECE PIRASA GOU JOGADO FARIA CAZICA MÁGICO OZOU EXADA LEXA GITARA SEREDO	O SEROTE COTOU O ROCO DA AVORI ETAVA NA LORETA.

Fonte: Banco de dados do subprojeto “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UFOP).

Como podemos observar, as palavras escritas de forma correta pela estudante foram: cenoura, pequeno e mágico. As palavras escritas com erros ortográficos foram: coelio, crece, pirasa, gou, jogado, faria, cazica, ozou, exada, lexa, gitara, seredo. Além de erros ortográficos presentes nas palavras que compõe a frase ditada como em: serote, cotou, roco, avori, etava, loreta. Esses erros foram analisados conforme as relações regulares e irregulares presentes na ortografia do português, apresentadas por Soares (2020). De acordo com a autora, as relações regulares são regidas por regras ortográficas e as relações irregulares não possuem regras que possam estabelecer a representação ortográfica correta.

Soares (2020), define quatro categorias de correspondências fonema-grafema na ortografia do português e que podem ter implicações no processo de alfabetização, são elas: *relações regulares fonema-grafema consoantes*; *relações regulares contextuais-consoantes*; *relações irregulares fonema – grafema – consoantes*; *relações fonema-grafema - vogais*. A seguir apresentaremos uma breve definição dessas relações regulares e irregulares.

As *relações regulares fonema-grafema consoantes* são aquelas em que cada fonema é representado por uma única letra e que cada letra é representada por um único fonema. Quando as crianças começam a aprender sobre essa relação é comum que tenham dificuldade de diferenciar consoantes que se igualam pelo ponto de articulação e se diferenciam pela vibração

ou não das pregas vocais. As consoantes que vibram, quando na pronúncia são associadas a uma vogal, são as sonoras: P, T e F. As consoantes que não vibram ou vibram menos, quando na pronúncia são associadas a uma vogal, são as surdas: B, D e V.

As representações dos dígrafos NH e LH também são classificadas por Soares (2020) como *relações regulares fonema-grafema consoantes*. Destaca-se que o dígrafo LH é uma dificuldade comum, não relacionada a uma dificuldade fonológica, como aquela da discriminação entre consoantes surdas e sonoras, pois a criança consegue identificar na fala os fonemas que pronuncia. Por exemplo, na pronúncia do dígrafo LH seguido pelas vogais A e O, é comum que os falantes da língua portuguesa pronunciem LI, como em MARAVILIA por MARAVILHA. Essa relação se torna irregular para o aprendiz, assim ele terá que memorizar a regra para obedecer a norma ortográfica.

Segundo Soares (2020), nas *relações regulares contextuais - consoantes*, alguns fonemas são representados por mais de uma letra, dependendo do contexto linguístico e para cada contexto há uma regra. No entanto, muitas vezes, as crianças não conhecem essas regras, o que mostra a necessidade de intervenções pedagógicas adequadas a serem desenvolvidas para que a criança se torne capaz de inferir as regras existentes. Como no caso das normas ortográficas para usos de C e QU e do G e GU, além do uso correto do grafema R nas sílabas.

As regras ortográficas começam a perder espaço em situações de escrita do português com *relações irregulares fonema - grafema - consoantes*, em que um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, sem que haja normas para a representação correta. Conforme Soares (2020), esse fator torna a ortografia do português apenas relativamente transparente, pois apesar das regras estarem presentes nas relações regulares, existem irregularidades arbitrárias que impedem a ortografia de ser transparente.

Por último, a autora apresenta as *relações fonema - grafema - vogais* e explicita que além dos fonemas consonantais, os fonemas vocálicos também geram dificuldades na escrita. Nas turmas de alfabetização, geralmente, se repete que as vogais são 5 e elas são apresentadas na modalidade oral como *a, é, i, ó, u*, ignorando-se inclusive a modalidade nasal. Porém, na verdade na língua portuguesa as vogais representam 12 fonemas vocálicos. Além desses fatores, a influência da fala interfere na aprendizagem do uso das vogais, pois devido aos diferentes dialetos presentes nas regiões do Brasil, algumas letras são substituídas na fala, como a letra E e I em CHAVI por CHAVE.

No Quadro 1 é possível perceber que a estudante apresentou dificuldades tanto nas relações regulares quanto nas relações irregulares, sendo que algumas palavras apresentam

erros que podem ser classificados nas duas relações. Devido às ocorrências dos erros e da possibilidade de trabalhar as regras ortográficas sistematicamente, os erros de *relações regulares fonema – grafema consoantes* e *relações regulares contextuais – consoantes* foram privilegiados no planejamento das aulas individuais.

Experiências de regência no Programa Residência Pedagógica

O planejamento das aulas individuais tinha o objetivo de sanar as dificuldades identificadas na avaliação diagnóstica, correspondentes às relações regulares na ortografia do português, além de trabalhar na perspectiva do letramento. Conforme nos orienta (SOARES, 2020), “alfabetização e letramento devem acontecer de forma interdependentes” (p. 38). O Currículo Referência de Minas Gerais⁵ também foi usado como referência na elaboração do planejamento, pois era o documento utilizado pela preceptora para o planejamento das aulas com a sua turma, assim garantimos que as aulas individuais tivessem relação com as aulas da preceptora.

Inicialmente, foram elaborados uma sequência de cinco encontros síncronos de sessenta minutos, via plataforma do *Google Meet*. No decorrer das aulas, algumas alterações no planejamento foram necessárias. Esse planejamento passou a ser de nove encontros, devido ao bom envolvimento e desenvolvimento da estudante durante as atividades, além da ocorrência de alguns feriados, do período de férias e de problemas com a conexão da Internet, em alguns momentos. Os encontros tiveram os seguintes objetivos: compreender textos de diferentes gêneros; identificar finalidades e funções da leitura a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; conhecer usos e funções sociais da escrita; dominar as relações regulares entre fonemas e grafemas, que são dependentes do contexto. As habilidades do Currículo de Referência de Minas Gerais selecionadas para compor o planejamento foram: ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n); ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.

⁵ Currículo referência de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>.

Segundo Soares (2020), o objetivo dos diagnósticos é de encontrar as dificuldades dos alunos e os erros permitem à professora planejar as intervenções, mas para um diagnóstico justo é necessário ter metas definidas. Assim, é possível inferir que as metas possibilitam um processo de ensino e aprendizagem justo, desenvolvido a partir do diagnóstico de habilidades e dificuldades, permitindo o planejamento das intervenções, composto pelos objetivos e conteúdos das aulas. A avaliação diagnóstica nos mostrou que a aluna escreveu algumas palavras compostas por sílabas fora do padrão canônico (consoante vogal – CV), apenas com duas letras, mantendo o padrão silábico CV como: PIRASA por PIRRAÇA; LEXA por FLECHA; GITARA por GUITARRA; SEREDO por SEGREDO; SEROTE por SERROTE; ROCO por TRONCO; LORETA por FLORESTA.

A partir dessa análise elaboramos uma aula, no primeiro momento realizamos a leitura do poema “As Maluquices do H”, de Pedro Bandeira. Após a realização da leitura literária, foram explorados os aspectos lúdicos do poema e a brincadeira proposta pelo autor a partir de uma seleção de palavras escritas com a letra H. Observamos que a aluna interagiu com as residentes e teve uma boa compreensão do poema.

Após a atividade de leitura e compreensão do poema pedimos a aluna que escrevesse duas listas de palavras com a letra H, a primeira com palavras que apresentassem dígrafos NH e a segunda lista com palavras que continham o dígrafo LH. No momento da escrita da palavra COELHO a estudante omitiu a primeira letra e escreveu apenas pela via CV e V, ela escreveu COEHO por COELHO.

No entanto, observamos que essa dificuldade na escrita não impedia a leitura correta de palavras compostas por sílabas complexas. Durante a realização de um jogo online desenvolvido pelas residentes, no qual a aluna via a imagem e depois tinha de selecionar a escrita correta da palavra de acordo com a imagem, a estudante raramente apresentava dificuldade, selecionando a escrita correta. O jogo foi desenvolvido de forma interativa, permitindo que a estudante e as residentes participassem juntas. Nos momentos em que as residentes jogavam, ou seja, tinham que escolher a escrita correta da palavra, a estudante contribuía através de reflexões sobre qual seria a resposta correta. É importante ressaltar que foram definidos alguns critérios para a escrita incorreta das palavras selecionadas para o jogo: escrita da palavra representando a fala; escrita da palavra sem a presença da letra H; escrita da palavra mudando a ordem convencional da letra H na sílaba.

Segundo Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leão (2009), os jogos na alfabetização “podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem

necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido (p. 13)”. Seguindo as contribuições das autoras, concluiu-se que o jogo desenvolvido foi uma ótima alternativa para trabalhar as dificuldades apresentadas pela estudante, considerando que o recurso foi pensado de acordo com as necessidades da criança, em relação à aprendizagem do sistema de escrita.

Em outras aulas síncronas individuais em que o foco foi o uso da letra R também identificamos alguns padrões de dificuldade na escrita de sílabas complexas. Por exemplo, as palavras TRATOR, BRAÇO, BRACINHO, PRATO foram escritas como RATOR, RAÇO, RASINHO, RATO, omitindo mais uma vez a primeira consoante da sílaba complexa. No entanto, a palavra FRONHA foi escrita corretamente, o que nos levou a elaborar duas hipóteses: a primeira, que a estudante está compreendendo o uso do R em sílabas complexas; a segunda, de que a palavra foi memorizada. Um fator que reforça a primeira hipótese é a escrita das sílabas NHA em FRONHA e NHO em BRACINHO. Esses dígrafos foram trabalhados em aulas anteriores, com foco na letra H. Mostrando, assim, a apropriação da criança do uso da letra H nas sílabas CCV e, talvez, a influência dessa aprendizagem no uso da letra R, nas sílabas de mesmo padrão.

De acordo com Soares (2020), apesar da dificuldade na escrita de sílabas complexas por crianças em processo de alfabetização, as sílabas com padrão V ou VC são compreendidas com menos dificuldade, provavelmente, pela facilidade em identificar o fonema vocálico. Como mostrou a escrita pela aluna da palavra COEHO por COELHO. A última sílaba foi escrita de forma inadequada, mas as duas primeiras sílabas (CO e E) corretamente.

Observamos que no decorrer das intervenções, a estudante avançou na escrita de palavras com sílabas complexas, mas continuava errando, sobretudo, as sílabas de padrão CCV como na escrita da palavra BILHETE, em que escreveu BIHELTE. Nota-se uma certa dificuldade em estabelecer a ordem correta das letras, colocando a letra que deveria vir primeiro no terceiro lugar, escrevendo HEL por LHE. De acordo com Soares (2020), na aprendizagem da escrita de sílabas CCV é comum as crianças omitirem a segunda consoante “(para *dragão* escrevem DAGÃO) ou a troca de posição da segunda consoante (DARGÃO – o padrão CVC é mais fácil) ou ainda a conversão da sílaba CCV em duas sílabas CV (DARAGÃO)” (p. 180).

Ressaltamos que as intervenções são parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, desde que sejam realizadas a partir de necessidades reais, ou seja, das dificuldades do sujeito e não uma imposição de conteúdos sobre o sujeito. A ação de intervir deve ocorrer onde a criança tem condições de desenvolver o potencial para alcançar um novo

aprendizado, esse local de ação é o que Vigotski (1991) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Portanto, a intervenção deve acontecer nesses processos que estão em estado de formação, possibilitando o desenvolvimento potencial de aprendizagem da criança. O desenvolvimento e aprendizagem são partes diferentes de um mesmo processo, um impulsiona o outro. Por isso a importância de planejar intervenções a partir da dificuldade da criança, pois são as dificuldades que apontam qual caminho percorrer e, sobretudo, como percorrer esse caminho.

No intuito de sanar as dificuldades que envolviam a escrita de palavras com estruturas silábicas complexas, a estudante foi levada a refletir e a reelaborar suas hipóteses em relação a escrita, realizando a leitura das palavras escritas por ela, associando a escrita de palavras conhecidas com novas palavras, além de ser estimulada a discriminar visualmente os erros em palavras com sílabas complexas. Por exemplo, na palavra DIHENIRO (dinheiro), a estudante identificou o erro através da leitura e reflexão sobre a fala e a forma como escreveu, mas na palavra RASINHO (bracinhos), foi necessário fazer associação com uma palavra conhecida. A palavra conhecida pela estudante e utilizada para fazer associação foi BRASIL. A criança percebeu que as duas palavras eram pronunciadas com sons iniciais iguais, em seguida foi questionada sobre como ficaria a escrita das duas palavras, já que os sons eram iguais. Percebendo que os fonemas produzidos pelas primeiras sílabas das palavras eram iguais, logo a criança conseguiu inferir a escrita correta da sílaba BRA.

Destaca-se ainda, que durante os encontros individuais, trabalhamos com poemas e trava-línguas. Nos poemas, foram abordadas questões interpretativas do gênero e do assunto do texto, o trabalho com trava-línguas foi voltado para brincadeiras com palavras, como sugere o gênero. Momentos de leitura foram muito importantes, tornando as aulas mais prazerosas. Além disso, esses momentos contribuíram para o desenvolvimento do hábito da leitura e das capacidades de interpretação dos textos.

Considerações finais

Sabemos que a criança aprende em várias circunstâncias, pois o processo de aprendizagem é inerente à vida humana. Desde pequenos aprendemos a nos comunicar, seja através do choro e com o passar do tempo por expressões, sinais, fala ou pela escrita. No entanto, nem todas as formas de comunicação acontecem de forma orgânica é necessária uma atenção maior na aprendizagem, como é o caso da escrita. Apropriar-se da escrita não é uma tarefa simples, tanto para quem aprende, como para quem ensina, pois dentro deste sistema há várias normas, então é comum que a criança tenha dificuldade diversas. Essas dificuldades estão relacionadas a compreensão do que as letras representam e, também, a compreensão de como elas representam os sons da fala.

Concluimos que as dificuldades da estudante para escrever palavras com sílabas complexas são comuns no processo inicial de alfabetização, ainda mais em casos em que a aprendizagem inicial é restrita a palavras compostas por estruturas silábicas canônicas. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética, por si só, não é simples e restringir esse processo a palavras com um único padrão silábico o torna ainda mais difícil, pois a criança desde sempre tem contato com palavras do português com diferentes estruturas silábicas. Ressaltamos que o ensino da alfabetização exige metodologias que coloquem o estudante no centro, com reflexões constantes sobre as habilidades a serem desenvolvidas e as dificuldades que podem surgir. Um processo de ensino e aprendizagem em que as demandas dos estudantes são colocadas no centro é o mais justo e uma forma dos educadores garantirem uma educação que possibilite o desenvolvimento integral da criança.

Referências

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; MORAIS, Artur Gomes de. **Jogos para ensinar ortografia:** ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de alfabetização.** Brasília: MEC; Recife: UFPE/CEEL, 2009.

FERREIRO; Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. D. M. Lichtenstein; L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt> Acesso em 16 de junho de 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. COLE, M. *et al.* (org.); 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 87-105.

Sobre as autoras

Paula Cristina Almeida de Almeida Rodrigues: Mestre e doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto e professora do curso de Pedagogia. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação.
E-mail: paula.rodrigues@ufop.edu.br

Sabrina Ribeiro: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto.
E-mail: sabrinaribeiro236@gmail.com

As pesquisas de intervenção e o programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos

Intervention research and the invented spelling intervention program (PEI) in youth and adult literacy education

La investigación de intervención y el programa de escritura inventada en la alfabetización de jóvenes y adultos

Juliane Gomes de Oliveira¹

Francisca Izabel Pereira Maciel²

Resumo: As pesquisas de intervenção, comuns na área da psicologia, vêm sendo retomadas nas pesquisas educacionais e no campo da aprendizagem inicial da leitura e da escrita como uma metodologia que visa compreender quais as estratégias que os alfabetizandos mobilizam em seu processo de alfabetização. O presente estudo tem como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos desse tipo de investigação sobre uma pesquisa de mediação pedagógica para alfabetização de jovens e adultos, a partir do Programa de Intervenção com Escrita Inventada (PEI). Os resultados da aplicação do PEI para alfabetizandos jovens e adultos apontaram progressos no desenvolvimento da escrita, o aumento significativo da autonomia e da colaboração entre os alfabetizandos.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos; pesquisa de intervenção; escrita inventada.

Abstract: A common approach in psychology, intervention research has been making a comeback in educational research and early literacy learning as a method to understand which strategies literacy students use in their learning process. The goal of this study is to present the theoretical and methodological foundations of this type of research based on a study of pedagogical mediation for youth and adult literacy education using the Invented Spelling Intervention Program (Programa de Intervenção com Escrita Inventada – PEI). The results of PEI's application with young and adult learners showed progress in literacy development, significant increases in autonomy and collaboration between literacy learners.

Keywords: Youth and adult literacy education; intervention research; invented spelling.

Resumen: La investigación de intervención, común en el área de la psicología, ha sido retomada en la investigación educativa y en el campo de los aprendizajes iniciales de la lectoescritura como una metodología que pretende comprender qué estrategias utilizan los alfabetizadores en su proceso de lectoescritura. Este estudio tiene como objetivo presentar los fundamentos teórico-metodológicos de este tipo de investigación sobre una investigación de mediación pedagógica para la alfabetización de jóvenes y adultos, basada en el Programa de Intervención con Escritura Inventada (PEI). Los resultados de la aplicación del PEI para alfabetizadores jóvenes y adultos mostraron avances en el desarrollo de la escritura, un aumento significativo en la autonomía y colaboración entre los estudiantes de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización de jóvenes y adultos; investigación de intervención; escritura inventada.

¹ Prefeitura de Belo Horizonte

² Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Neste artigo, propomos apresentar e refletir sobre os princípios teóricos que fundamentam as pesquisas de intervenção do Programa de Intervenção da Escrita Inventada (PEI) relacionadas à aquisição inicial da leitura e escrita com estudantes da alfabetização de Educação de Jovens e Adultos.³ Trata-se de uma pesquisa pioneira no campo da EJA. Participaram três grupos de estudantes da alfabetização de jovens e adultos, sendo dois grupos contendo três alunos e um grupo contendo dois alunos. Cada grupo originou-se de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, totalizando oito alunos. No estudo, buscou-se analisar as relações entre a metodologia de escrita colaborativa e seus efeitos na escrita de palavras compostas por sílabas com estrutura silábica (CVCV), (CVV) e (CVVV) pelo Programa de Intervenção com a Escrita Inventada⁴.

Com o propósito de tentar compreender quais as estratégias e reflexões metalinguísticas desenvolvidas e socializadas pelos alfabetizandos da EJA, estabelecemos um diálogo entre as teorias do sociointeracionismo e os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio da Pesquisa de Intervenção e os Programas de Escrita Inventada. Portanto, os estudos apresentados neste artigo têm como objetivo discutir fundamentos teóricos e metodológicos relacionados às pesquisas que envolvem intervenções na área da alfabetização, no contexto da escrita colaborativa.

As reflexões tomam como referências as pesquisas de intervenção do PEI, desenvolvidas em Portugal e, mais recentemente, pesquisas realizadas no Brasil. Ressaltamos que, por ser a primeira pesquisa com o público da educação de jovens e adultos e a Escrita Inventada, ancoramos nossa base teórico-metodológica nos estudos da alfabetização com crianças. As pesquisas de intervenção do PEI desenvolvidas no Brasil são resultado de um diálogo entre pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que

³ Para saber mais sobre o Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos, ver: OLIVEIRA, J. **O programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos**, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

⁴ A pesquisa contou com a aplicação de um pré-teste e pós-teste com o grupo de estudantes pesquisados. Após o pré-teste, foram realizadas oito sessões com cada grupo, totalizando vinte e quatro encontros. Cada grupo da pesquisa participou do mesmo número de encontros e seguiu a mesma ordem de sequência das palavras. Posteriormente, fizemos uma análise com os resultados finais, comparando o teste do pré-teste e pós-teste que ocorreu após aplicação final das sessões. Em cada encontro referente às sessões, realizou-se a escrita de três palavras. As palavras utilizadas para o Programa de Escrita Inventada foram: DEU – DEDO- DIA; VEIA – VOVÓ – VIU; PELO – PATO – PAU; TEIA – TATU – TUDO; MEU – MAU – UMA; LUA – LUVA – LIA; DEDO – MEDO – MOLA; VELA – PULA – PATO. Cada encontro durou cerca de 1 hora, não se estendendo a 1 hora e 30 minutos.

integram o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA)⁵. Os estudos que o compõem integram o projeto investigativo *Mediação Pedagógica na Escrita Inventada*, cujo principal aspecto teórico-metodológico é o desenvolvimento de programas de intervenção pedagógica na escrita inventada e colaborativa com pequenos grupos de aprendizes.

A escrita inventada é um campo de estudo que vem se constituindo no campo da alfabetização, focalizando a apropriação da língua escrita a partir do desenvolvimento pela interação. A escrita inventada apresenta características que a distingue da escrita espontânea, essa última, comum e familiar no contexto escolar. Como determina o próprio termo, a “escrita espontânea”, em geral, é uma escrita livre, passível ou não de intervenção e mediação do adulto/professor/pesquisador. A proposta do Programa de Escrita Inventada é uma pesquisa de intervenção mediada pelo pesquisador/professor.

Aportes teóricos sobre a pesquisa de intervenção e o Programa de Escrita Inventada

O construto teórico das pesquisas e investigações do GPA, do qual fazemos parte, insere no conjunto de investigações produzidas pelo grupo de pesquisa ‘*Literacy Practices and Written Language Acquisition*’, do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa, sob a coordenação geral de Margarida Alves Martins. Entre as publicações, cabe destacar a pesquisa de Reis (2015), que traz um levantamento de estudos que apontam o Programa Escrita Inventada como uma atividade geradora de conflitos cognitivos para as crianças participantes, levando-as a refletirem sobre a linguagem escrita, partindo de uma perspectiva construtivista. Tais autores compartilham ainda das ideias de que o trabalho com a Escrita Inventada permite que as crianças avancem na compreensão e na aquisição do princípio alfabético, uma vez que os programas proporcionam a construção de conhecimentos a respeito da consciência fonológica, da relação entre o oral e a escrita, do conhecimento de letras, de reflexões metalinguísticas e das estruturas do código alfabético (REIS, 2015).

A Escrita Inventada, em nosso estudo, é definida como o resultado das produções dos alunos, sejam eles crianças ou adultos para escrita de palavras, em consonância com a definição de Alves Martins,

⁵ O livro apresenta as pesquisas realizadas no campo da Escrita Inventada no Brasil, organizadas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ver: MONTUANI, D. *et al.* **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021.

a escrita inventada pode ser definida como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. **Não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças** que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível (ALVES MARTINS et al., 2015, p. 137, grifos nossos).

Compreendemos, assim, a escrita inventada, em sistemas de escrita alfabética (SEA), como uma ação que envolve reflexões metalinguísticas sobre a relação oral/escrita na qual os aprendizes buscam fonetizar os segmentos sonoros das palavras. A escrita inventada implica capacidades de consciência fonológica, conhecimento das letras e, por vezes, conhecimento parcial das correspondências letra-som. Sob essa ação, as pesquisas no campo teórico metodológico do PEI focam nas estratégias usadas pelos aprendizes, procurando compreender tanto o processo de aprendizagem dos sujeitos quanto às possibilidades de interação e mediação pedagógica. A escrita inventada será apresentada com mais fundamentos e detalhes mais adiante.

As pesquisas de intervenção no campo educacional

Inicialmente, nos parece importante apresentar o que entendemos por pesquisas de intervenção, não apenas por sua apresentação como um método, mas também na estruturação teórica como subsídio para nossas pesquisas, em específico, na aquisição da língua escrita por jovens e adultos. De um modo geral, a pesquisa de intervenção com a escrita inventada se enquadra nos estudos do desenvolvimento cognitivo e tem por objetivo observar as habilidades cognitivas dos alfabetizandos no contexto de aprendizagem. O contorno teórico se enquadra dentro de uma abordagem científica que tem por princípio a intervenção como mecanismo de ação, análise, compreensão e mudança/resultados. Esses princípios, assim como a postura “neutra” defendida pelos pesquisadores distanciava em muito dos princípios qualitativos defendidos pelos pesquisadores da educação.

Os embates em torno desses princípios sobre as pesquisas de intervenção persistiram até meados do século XX. Segundo Ferrari (2009),

entre os defensores de uma ciência pura e os partidários de uma ciência aplicada, entre os que defendiam a situação artificial em laboratórios e os que

trabalhavam num ambiente de vida real, entre os que buscavam identificar estruturas e estudiosos das funções, entre os que privilegiavam fenômenos simples e os defensores dos estudos da complexidade, entre aqueles que tudo faziam para garantir a neutralidade do pesquisador e os cientistas engajados, entre os que queriam a total isenção e não interferência do estudioso e os que viam como inelutável a implicação do pesquisador no seu trabalho (FERRARI, 2009, p. 86-87).

Os estudos históricos de Ferrari (2009) demonstram que foi somente no início do século XXI que o abrandamento das polêmicas, favorecendo o lugar da pesquisa-intervenção no seio das ciências humanas, possibilitou a convivência com outras modalidades de pesquisa. A pesquisa começou a vigorar nos trabalhos em que a realidade social e a subjetividade estavam entrelaçadas, sem estabelecer, *a priori*, critérios que afirmassem seu sucesso ou fracasso. Na pesquisa-intervenção “a relação, mutuamente consentida, fazendo sentido para ambas as partes, é o que faz com que pesquisas como estas aconteçam e tenham seu curso garantido” (FERRARI, 2009, p. 88).

Os estudos de intervenção no Brasil possuem maior tradição na educação vinculada à área da psicologia. Ferrari (2009) afirma que toda investigação psicológica implica sempre uma intervenção e que, por isso, pesquisas são particularmente observadas no acompanhamento da implementação de práticas educacionais e na prática clínica. Na prática clínica, existe a condição dupla de serviço psicológico e de investigação científica que contribui, ao mesmo tempo, para o conhecimento científico e para o papel de cuidado psicológico. O mesmo pode ser dito em relação às práticas educacionais em que o adulto é, ao mesmo tempo, pesquisador e educador.

De modo geral, o que caracteriza as pesquisas de intervenção é que elas possam promover algum tipo de mudança por meio de uma relação assimétrica, em que um dos participantes desta relação é aquele que assiste, propõe e encaminha atividades a serem realizadas. Ferrari (2009) assegura que a pesquisa de intervenção tem crescido e sua relevância estaria no fato de que ela atua como um “operador que permite observar e definir diretamente um objeto (um conjunto social singular, um fato psicossocial real) e, simultaneamente, agir sobre ele e mudá-lo, gerando, assim, evidências externas sobre o social” (FERRARI, 2009, p. 88).

Entretanto, essa mudança paradigmática das pesquisas de intervenção com um viés sociointeracionista aproximou os estudos, antes centrados na área da Psicologia, aos das pesquisas do campo educacional. Nesse direcionamento, concordamos com Spinillo e Lautert (2009), ao afirmar que as pesquisas de intervenção compreendem e promovem

tanto a ação do pesquisador para a produção do conhecimento como também a ação do pesquisador enquanto aquele que intervém sobre os indivíduos. Enquanto recurso metodológico a serviço da construção do conhecimento, a pesquisa de intervenção pode contribuir para testar teorias acerca da conquista cognitiva, para descrever o desenvolvimento e descobrir relações de causalidade entre fatores e fenômenos (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 294).

Isso significa dizer que a intenção da pesquisa de intervenção é criar contextos educacionais que levem em consideração o desenvolvimento da aprendizagem, o objeto de conhecimento e os sujeitos envolvidos. É nesse contexto que alguns pesquisadores se voltam para as pesquisas de intervenção, buscando maior retorno social na construção de seus projetos, sempre com responsabilização e clareza de que suas ações e intervenções têm efeito sobre os sujeitos envolvidos nas pesquisas.

As pesquisas de intervenção nas áreas de Ciências Humanas são consideradas de natureza híbrida por possibilitarem contribuições teóricas e aplicadas. Se, por um lado, os resultados derivados de pesquisas de intervenção podem contribuir para a formulação de explicações acerca do desenvolvimento cognitivo, por outro lado, esses resultados podem ter implicações educacionais importantes, favorecendo o diálogo entre as áreas humanas, como a Psicologia e a Educação, sobretudo, no que diz respeito às relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

A constante atualização do professor/pesquisador, por meio do acompanhamento dos estudos recentes sobre o desenvolvimento da língua escrita pelo educando, é importante para que as ações possam ser baseadas nas vivências ocorridas na intervenção, ou seja, fornecidas pela e na pesquisa (CORREA, 2009). A prática educacional intervencionista baseada em ocorrências pode ser organizada a partir do emprego sistemático pelo profissional de uma sequência de procedimentos.

O primeiro passo consiste em estabelecer de forma precisa a demanda pedagógica ou clínica. Isso pode se referir, por exemplo, à validade de determinados instrumentos para avaliação da escrita ou à eficácia de determinada estratégia de intervenção. Quanto mais específica e objetiva for a questão delineada pelo profissional, mais rápida, eficaz e seletiva será sua busca bibliográfica (CORREA, 2009, p. 288).

Em outras palavras, os estudos de intervenção no campo educacional fazem pensar nas possibilidades de mudança acerca do *quando* ensinar e do *como* ensinar. O *quando* se ensina diz respeito ao momento em que um determinado conceito pode ser entendido ou dada

habilidade pode ser desenvolvida, a depender da idade, da escolaridade, do nível do conhecimento (geral ou específico) no momento da investigação. O *como* ensinar diz respeito à natureza da situação de intervenção, a aspectos da escolha dos formatos de intervenção e dinâmica de organização da ação (CORREA, 2009).

No que concerne à possibilidade de gerar desenvolvimento pela ação do processo mediador, um dos aspectos metodológicos discutidos por Spinillo e Lautert (2009) diz respeito ao estabelecimento da relação de causalidade imprescindível para o estudo do desenvolvimento humano e, no caso dessa pesquisa, do desenvolvimento da aprendizagem. Para eles, uma das maneiras possíveis de estabelecer relações de causalidade é a pesquisa de intervenção. Nesse caminho, os estudos nesse formato se tornam cruciais para testar hipóteses específicas a respeito da natureza da modificação de um fenômeno cognitivo e de suas causas (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

Um destaque dos efeitos da pesquisa de intervenção no campo educacional é que ela pressupõe uma visão otimista acerca das possibilidades cognitivas dos educandos, apostando no desenvolvimento e na capacidade de aprendizagem que eles apresentam e que emergem durante a situação de intervenção. Assim, os estudiosos educacionais ressaltam a importância das pesquisas de intervenção para gerar conhecimento e um melhor entendimento dos processos de desenvolvimento cognitivo. A possibilidade de avaliar as mudanças nesses processos é um aspecto crucial nas pesquisas, pois, “ao adquirir novas habilidades, ao aprender algo novo e, em última instância, ao se desenvolverem intelectualmente, os indivíduos apresentam mudanças” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 297). E as mudanças vistas nos comportamentos dos sujeitos podem sinalizar ou estar associadas ao desenvolvimento, demonstrando que as pesquisas de intervenção podem funcionar como experiências de aprendizagem. Ainda, segundo os autores, “é pertinente inserir a reflexão acerca da pesquisa de intervenção no âmbito das discussões acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 298).

Tendo clareza das potencialidades para a aprendizagem com alfabetizando da EJA, acreditamos que as mediações podem ser melhor “aproveitadas” dentro das práticas escolares, observando todas as variáveis que podem interferir nos resultados; e terá melhor contribuição quando houver maior legitimidade dos estudos intervencionistas e maior compreensão da complexidade que é o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, o diálogo e parceria entre as diversas áreas do desenvolvimento humano se fazem necessários.

De comum acordo com os estudos apresentados e com as teorias sociointeracionistas, acreditamos que a aprendizagem dos sujeitos, quando vivenciada em uma relação de troca entre os pares, pode gerar processos de desenvolvimento interno, transformando reelaborações em novos significados e, conseqüentemente, em novos conhecimentos individuais (VYGOTSKY, 1989). As reflexões sobre os conhecimentos relativos à escrita consistem em uma relação de interação que possibilita o desencadeamento de vários processos de desenvolvimento interno dos alunos com a direção e posicionamento do mediador. O nível de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que se consegue realizar com uma intervenção planejada, orientada pelo mediador, demonstra que a aprendizagem, quando organizada adequadamente, é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 1989).

A escrita inventada e a alfabetização

Esse estudo é resultado de um diálogo entre as bases teórico-metodológicas sobre as pesquisas de intervenção e o desenvolvimento da aprendizagem de alfabetizados da educação de jovens e adultos a partir do Programa de Escrita Inventada. Segundo Alves Martins e Silva (2009), as escritas formuladas pelos aprendizes podem revelar suas hipóteses conceituais e os níveis de consciência grafofonêmica, além de representar suas reflexões metalinguísticas sobre o sistema de escrita alfabética. Os resultados de investigações sobre o programa têm demonstrado a importância da Escrita Inventada e a sua eficácia na promoção e evolução dos processos de escrita e de leitura das crianças (ALVES MARTINS, 2015; ALVES MARTINS; SILVA, 2009).

No Brasil, ainda são recentes as pesquisas sobre a Escrita Inventada nos programas de pós-graduação em Educação, como as pesquisas organizadas sob o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/CEALE). Soares (2016) apresenta um primeiro estudo da área, realizado nos Estados Unidos, no mesmo ano em que Ferreiro e Teberosky anunciavam sua pesquisa sobre a aprendizagem inicial da língua escrita. Bissex analisou os relatos e as produções de escritas inventadas do seu filho durante o processo de evolução da aprendizagem da escrita, desde a pré-escola até o domínio das regras ortográficas, na língua inglesa, entendendo o processo de desenvolvimento do princípio alfabético, associado, principalmente, à necessidade de interação com o outro e com o meio, estabelecendo alguns padrões para cada etapa da evolução. Bissex buscou sua referência sobre a Escrita Inventada no conceito de Read (1971,

1975), primeiro pesquisador a identificar a importância da grafia inventada pelas crianças, quando ainda não aprenderam a escrita convencional, para o seu desenvolvimento em suas relações com a escrita. As conclusões dos dois teóricos são similares ao demonstrarem que as crianças escrevem “estabelecendo correspondências entre fonemas e grafemas, segundo a percepção que têm dos sons da língua e seu conhecimento das letras do alfabeto” (SOARES, 2016, p. 68).

Read (1971), tendo analisado as escritas inventadas, verificou que as crianças, de acordo com suas necessidades e a partir dos avanços de suas ideias sobre o sistema de escrita, criam modelos de representação até que se tornem convencionais. Nessas escritas, o mais significativo foi verificar que cada criança chegou aproximadamente ao mesmo sistema, usando algumas grafias que, ao ver de pais e professores, parecem implausíveis, mas que podem ser explicadas em termo das hipóteses sobre a organização que implicitamente a criança faz dos sons da língua (SOARES, 2016). Esses estudos corroboram com as evidências de Ferreiro e Teberosky (1985) ao demonstrar que os sistemas de escrita não se reduzem a um mero código de transcrição da linguagem oral.

A apropriação da língua escrita envolve um aprendizado de natureza conceitual, requerendo o desenvolvimento de uma série de competências complexas de natureza cognitiva. Os estudos de Escrita Inventada no período apresentado por Soares (2016) contribuem para compreender os seus impactos no desenvolvimento da escrita em crianças e perceber que elas não propriamente reproduzem escritas, mas as inventam: “a escrita, independente das crianças, passou a ser vista não mais como erros que poderiam interferir na aprendizagem das formas corretas, mas sim como explorações por meio das quais a aprendizagem avança” (SOARES, 2016, p. 69).

Os estudos dos autores decorrentes dos períodos demonstrados e outras pesquisas também reafirmaram a perspectiva de Read sobre a importância da Escrita Inventada para o desenvolvimento da escrita. Para a autora, a Escrita Inventada, de acordo com a expressão mais recorrente da literatura da área, pode ser entendida como aquela que “designa o comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação de um adulto/mediador” (SOARES, 2016, p. 70). Em definição, posteriormente um pouco mais detalhada, a autora afirma que na Escrita Inventada o comportamento infantil revela os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, “na medida em que o sujeito desenvolve

a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro” (SOARES, 2016, p. 237). Contudo, Soares (2016) diz que ainda são poucas as pesquisas com Escrita Inventada que investigam as coexistências e correlações entre os níveis de conceitualização da escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras.

Colaborando para o campo de análise da autora brasileira, os estudos do grupo de ISPA apresentam Programas de Escrita Inventada (PEI), que se caracterizam por pesquisas de alfabetização de crianças com estudos na área da Psicologia da Leitura e da Escrita. Os Programas de Escrita Inventada se baseiam no método de intervenção e, em sua maioria, tratam de investigações direcionadas às escritas inventadas e no papel da intervenção docente (ou do pesquisador) no processo de aquisição da escrita. Geralmente, apresentam-se em situações controladas e que têm como base a estrutura da mediação, realizada por um pesquisador ou docente e grupos de estudantes em processo de alfabetização.

Os dados de algumas dessas pesquisas têm mostrado avanço em relação ao número de letras corretas representadas nas escritas das crianças que participam das pesquisas, assim como a evolução da consciência fonológica (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS; SALVADOR; SILVA, 2015). Nesse caminho, confiamos que os Programas de Escrita Inventada e suas atividades fazem com que os sujeitos realizem reflexões metalinguísticas sobre a escrita das palavras, proporcionando efeitos positivos que resultam no seu desenvolvimento. São nesses momentos que as ações metalinguísticas se manifestam, com a capacidade do sujeito de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da língua, a fim de dirigir a atenção para suas propriedades linguísticas, sendo assim, o objetivo é observar as atividades cognitivas geradas nas situações em que ocorre a Escrita Inventada (SOARES, 2016).

Outro ponto crucial das pesquisas de intervenção com a escrita inventada diz respeito ao processo de interação advinda do mediador e dos pares. O campo de pesquisa com a interação no contexto de escrita de palavras, tal como propomos no PEI, chama atenção para o fato de existirem diferentes formas de se fazer a intervenção junto aos sujeitos. Spinillo e Lautert (2009) afirmam que a ação pedagógica, nesse contexto, configura-se pela natureza da ajuda que os sujeitos recebem em função da menor ou maior diretividade por parte do mediador.

Trata-se de uma interação mais guiada e uma assistência explícita sobre algo, requerendo do adulto [mediador] um papel mais ativo, visto que são fundamentais o *feedback* e explicações a respeito da atuação dos sujeitos da pesquisa, explicitar as regras ou estratégias de resolução, enfatizar aspectos e propor modelos para orientar e corrigir soluções e hipóteses

inadequadas ou pouco efetivas. Cabe lembrar que a atuação do mediador no PEI caracteriza-se por colocar o pensamento do aprendiz em evidência, tornando-se, ele próprio, objeto de reflexão e análise, ou seja, objeto de pensamento. Possibilita aos alfabetizandos a metacognição, isto é, refletir sobre o que pensa cognitivamente e, conseqüentemente, promovendo relevantes situações de aprendizagem. A metacognição, mediada pelo professor/pesquisador, permite que os grupos gerenciem suas ações, planejando, monitorando, realizando ajustes e redirecionamentos, verificando e avaliando a adequação de suas ideias e procedimentos (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

No processo de desenvolvimento da pesquisa com a escrita inventada, a interação do mediador com os sujeitos pesquisados da EJA e a criação de um contexto favorável à aprendizagem foi uma preocupação constante, e pressupôs uma organização no desenvolvimento das atividades propostas aos estudantes, como a seleção de palavras, a organização dos tempos e falas, os pontos propícios para intervenção e maior dinâmica dos grupos, a fim de gerar melhores condições de interação e gerenciamento de suas próprias ações por parte dos sujeitos pesquisados.

Considerações finais

O principal objetivo deste artigo é apresentar as bases teóricas e metodológicas que podem fundamentar pesquisas de intervenção pedagógica pelo Programa de Escrita Inventada na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assim como as potencialidades de seu uso no campo da alfabetização. Por meio deste trabalho, esperamos contribuir para a promoção e a valorização desse tipo de pesquisa que, durante muitos anos, foi desvalorizada e até mesmo estigmatizada entre pesquisadores da educação, por acreditarem na impossibilidade de se realizar pesquisas de intervenção mediadas com apoio da perspectiva sociointeracionista.

Com efeito, os estudos sobre dinâmicas de intervenção colaborativa vão ao encontro das pesquisas com a escrita inventada, que apontam o PEI como um programa impulsionador de mecanismos facilitadores no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que promove a participação ativa na discussão e na reflexão sobre a língua, sendo as mediações sociais uma função protagonista neste processo. (ALVES MARTINS, 2015).

Portanto, acreditamos que os Programas de Escrita Inventada, contribuem para desencadear processos linguísticos nos estudantes, crianças, jovens e adultos que se encontram em fase de assimilação do sistema de escrita alfabético e, assim, promover avanços em sua

aprendizagem. Por isso, os estudos aqui apresentados são de inteira importância para novas pesquisas, pois se aprofundam nas análises sobre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas dos estudantes e demonstram uma promoção no desenvolvimento de suas competências sobre a escrita de palavras.

Cabe ressaltar dois pontos de debate sobre os efeitos dos estudos de intervenção no campo educacional: primeiro; a necessidade de estudos longitudinais para entender, com maior confiabilidade, as relações de causalidade entre situações de aprendizagem que tiveram a intervenção como uma ação. Se os estudos longitudinais estiverem em consonância com os estudos mais imediatos de intervenção, teremos poucas razões para crer que os resultados encontrados são pouco confiáveis. O segundo ponto é que a combinação desses tipos de estudo (intervenção e longitudinal) ainda não resolve outra questão que se coloca em relação aos estudos de intervenção: “a transposição dos resultados de pesquisa para o contexto da realidade educacional ou clínica” (CORREA, 2009, p. 271). É necessário ter clareza que a transposição de resultados encontrados em pesquisa para os contextos educacionais não pode ser vista como relação direta de causalidade, pois a realidade das situações vivenciadas em sala de aula é complexa e cercada de contextos variáveis que não condizem diretamente com resultados alcançados em pesquisas. Segundo Correa (2009, p. 272), “essa transposição não é fácil, e certamente dependerá das características de cada ambiente trabalhado”. Contudo, é possível verificar alguns ganhos vistos em situações de intervenção que também podem ser observados em sala de aula, desde que sejam feitos os ajustes necessários ao transpor para o contexto escolar situações originalmente realizadas em contextos controlados de investigação (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

Tendo clareza dessas limitações e refletindo a esse respeito, acreditamos que essa transposição só poderá ocorrer parcialmente dentro das práticas escolares, observando todas as variáveis que podem interferir nos resultados; e terá melhor contribuição quando houver maior legitimidade dos estudos intervencionistas e maior compreensão da complexidade que é o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, o diálogo e parceria entre as diversas áreas do desenvolvimento humano se fazem necessários.

Finalizamos este artigo informando que esse estudo, o primeiro no campo das pesquisas sobre pesquisa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos, gerou um acervo significativo para novas investigações no campo da EI e a Alfabetização de Jovens e Adultos. O acervo instiga a novas pesquisas, novas indagações para aprofundar na natureza das interações e nas potencialidades das mediações demonstradas pelo estudo, com o objetivo de

gerar maior aproximação entre pesquisadores universitários e professores da educação básica frente aos desafios de alfabetizar os jovens e adultos brasileiros.

Referências

- ALBUQUERQUE, A.; ALVES MARTINS, M.; SALVADOR, L.; SILVA, C. Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.
- ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. O nome das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 17, p. 49-63, 2009.
- ALVES MARTINS, M. *et al.* Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.
- CORREA, J. A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009, p. 274-293.
- FERRARI, F. A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009, p. 87-94.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artmed, 1985.
- REIS, A. **Impacto de dois programas de escritas inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da escrita e da leitura**. 2015, 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) –Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - ISPA. Lisboa, 2015.
- SPINILLO, A.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009, p. 294-321.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Belo Horizonte: Contexto, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Sobre as autoras

Juliane Gomes de Oliveira: Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte na EJA. Doutora e mestra em Educação e Linguagem pela UFMG. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG. Experiência no campo da alfabetização e educação de jovens e adultos. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.
E-mail: julianegomesoliveira16@gmail.com

Francisca Izabel Pereira Maciel: Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Fez Pedagogia, Mestrado, Doutorado e pós-doutoramento em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento e o Projeto de Extensão de

alfabetização PROEF1 EJA /UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização
GPA/Ceale/FaE/UFMG.
E-mail: emaildafrancisca@gmail.com

A alfabetização freireana e discursiva na prática de mediação escolar

Freire's and discursive literacy in school mediation practice

La alfabetización de freire y discursiva en la práctica de mediación escolar

Mitsi Pinheiro de Lacerda¹

Lúcia Viana Silva²

Resumo: Este estudo tem por objetivo comunicar uma prática alfabetizadora de natureza freireana e discursiva. A pesquisa se deu junto ao trabalho de mediação escolar, em uma escola pública municipal, no Noroeste Fluminense. Ao notar que não encontrava apoio suficiente na escola, a mediadora, “mediada” pela solidão, buscou diálogo na universidade. Nascia, ali, uma pesquisa participante, cuja adjetivação anuncia o processo dialógico e colaborativo que deve resultar na produção coletiva de conhecimentos. Os resultados apontam o retorno à alfabetização freireana e discursiva, o desenvolvimento da linguagem da criança e sua inserção em relações sociais.

Palavras-chave: Alfabetização freireana; processo discursivo; mediação escolar.

Abstract: The study aims to communicate a literacy practice, Freirean and discursive in nature. The research took place along with the work of school mediation, in a municipal public school, in the Northwest Fluminense. Upon noticing that she did not find enough support at school, the mediator, “mediated” by loneliness, sought dialogue at the university. There, a Participatory Research was born, whose adjectives announce the dialogical and collaborative process that should result in the collective production of knowledge. The results point to a return to Freire's and discursive literacy, the development of the child's language and his insertion in social relations.

Keywords: Freirean literacy; discursive process; school mediation.

Resumen: Este estudio pretende comunicar una práctica alfabetizadora, freireana y de naturaleza discursiva. La investigación se desarrolló junto con el trabajo de mediación escolar, en una escuela pública municipal, en el Noroeste Fluminense. Al notar que no encontraba el apoyo suficiente en la escuela, la mediadora, “mediada” por la soledad, buscó el diálogo en la universidad. Allí nació una Investigación Participativa, cuyos adjetivos anuncian el proceso dialógico y colaborativo que debe resultar en la producción colectiva de conocimiento. Los resultados apuntan a un retorno a la alfabetización freireana y discursiva, al desarrollo del lenguaje del niño ya su inserción en las relaciones sociales.

Palabras clave: Alfabetización freireana; proceso discursivo; mediación escolar.

Introdução

“Quantos métodos! Quantos métodos! No Brasil e alhures, toneladas de métodos espalham seu rastro” – diria Henri Lefebvre (2009), caso não houvesse escrito sobre o

¹ Universidade Federal Fluminense

² Universidade Federal Fluminense

empobrecimento da invenção em meio à crise europeia, e se voltasse a pensar sobre a alfabetização no Brasil.

Em nosso campo de investigação, localizado no Noroeste Fluminense, os métodos fônico e silábico se instalaram e têm orientado o fazer alfabetizador. Revisitando a trajetória de tais métodos, Mortatti (2000) sistematiza quatro momentos presentes no movimento histórico relacionado à alfabetização. Segundo a autora, o primeiro momento, nomeado como “metodização do ensino da leitura” ocorre ao final do século XIX com a disputa entre defensores do método analítico e dos métodos sintéticos. Decorrente desta disputa, se “funda uma *tradição*, segundo a qual o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método” (MORTATTI, 2000, p. 25, grifos nossos).

A seguir, a autora registra a institucionalização do método analítico, a qual se dá até princípios do século XX, quando o método perde a centralidade e a alfabetização passa a ser configurada desde premissas psicológicas que mensuram uma suposta prontidão para a leitura e a escrita. Mortatti (2000) nomeia este momento como “alfabetização sob medida”. Continuando a trajetória histórica, a autora chega aos anos de 1980, quando a “revolução conceitual” de Emília Ferreiro (1984) contribui com a “desmetodização” – fazendo com que a alfabetização seja pensada em bases teóricas. As orientações anteriores, contudo, não desaparecem, e a defesa dos métodos e da aplicação dos testes de maturidade permanecem. O método havia se consolidado enquanto *tradição*.

Na atualidade, podemos pensar – dialogando com o trabalho de Mortatti (2000), cujo recorte finda em 1994 – em uma possível “alfabetização sob normatização”. Isto devido à implantação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual introduz um documento de caráter obrigatório, e também da instituição de uma Política Nacional de Alfabetização (PNA), através do Decreto 9.765, de 11/04/2019³, com adesão voluntária. Ambos documentos tiveram como eixo o desenvolvimento da “consciência fonêmica” – a qual se refere à transmissão e estudo sistemático das menores unidades fonológicas da fala. Esta normatização coincidiu com o consumo do método fônico que ainda persiste na prática alfabetizadora.

Ao nos aproximarmos dos momentos da história da alfabetização postos por Mortatti (2000), complementados pelo que se passa na atualidade, verificamos que, nesta história, muito foi empreendido no sentido de nos afastar da alfabetização freireana e discursiva.

³ Revogado pelo Decreto nº 11.556/2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm.

Em 1964, após a realização de grandioso projeto de alfabetização de adultos na pequena cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire foi convidado pelo governo João Goulart para a criação e coordenação do “Programa Nacional de Alfabetização”. Este programa seria extinto e substituído pelo MOBRAF após o golpe militar e a imposição do exílio a Paulo Freire. Já exilado no Chile, ele escreve a “Pedagogia do Oprimido”, a qual só será publicada no Brasil seis anos depois. Junto às demais obras do mestre, o Brasil foi agraciado com a mais concreta e crítica proposta direcionada à alfabetização, comprometida com a prática da liberdade – uma pedagogia que promove a transitividade da consciência ingênua, à consciência crítica, assim como a descoberta do oprimido, enquanto sujeito de sua própria história.

Paulo Freire (1987) nos fala de algumas condições necessárias à educação problematizadora. Trata-se de uma pedagogia baseada na escuta, no diálogo e na busca da superação da contradição educador/educandos. O tecido curricular desta pedagogia desenha-se na historicidade dos educandos, com o desvelamento da realidade concreta. A aprendizagem das palavras é indissociável dos sentidos forjados na vida material; por isto as palavras não são subordinadas a imperativos da fonologia, da sintaxe ou da morfologia (presentes nos métodos), mas jorram desde o inédito que se dá no diálogo interessado no educando e em sua história.

Com Paulo Freire (1987) aprendemos que a alfabetização começa e caminha pelos problemas reais do mundo, com suas dores, com seus amores. Desde o início, os educandos compreendem que a escrita não é um artefato externo que precisam decifrar, mas que podem escrever sua própria história. É na pronúncia – entendida por Paulo Freire enquanto um ato de criação – que os educandos ampliam seu compromisso social e político, superando a arrogância da palavra prescrita e compreendendo que a realidade concreta é fruto de processo histórico que pode ser compreendido com a tomada da palavra.

A palavra, em Paulo Freire (1987), é *práxis*, pois que é indissociável da ação e da reflexão. Um fonema ou sílaba isolados, portanto, não dizem nada do mundo. A postergação do sentido para “quando, quem sabe um dia” o educando aprender a ler, tampouco. Com a alfabetização freireana, trabalhamos com a palavra, com o texto, com a pronúncia. O conteúdo programático da alfabetização liberta-se do método e de suas regulações, para ser produzido a partir dos problemas trazidos pelo educando. Estes problemas são compartilhados, dialogados, organizados e devolvidos, fazendo acontecer um currículo no qual os atos de ler e de escrever tenham conexão com a materialidade expressa.

Na década de 1980, Smolka (2012) divulga estudo no qual a alfabetização é abordada em sua natureza discursiva. Aproximando-se de Paulo Freire na denúncia da prática

alfabetizadora que desconsidera o sentido, a autora afirma a relevância dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1984), ao mesmo tempo em que sinaliza seus limites. Considerando o acontecer dos conflitos cognitivos em contextos sociais, econômicos e políticos, Smolka (2012), desenvolveu seu estudo em classes de alfabetização, em interação com professoras e crianças que se encontravam em situações concretas de aprendizagem – observando, ali, a importante presença da linguagem. Tomando como referência o trabalho de Vygotsky (1993), Smolka (2012) avançou em direção a uma alfabetização que considere a linguagem em sua dimensão criadora e indispensável à produção de conhecimentos.

Os resultados destes estudos foram divulgados há mais de quarenta anos e, durante todo este tempo, têm influenciado inúmeras práticas alfabetizadoras. Não esqueçamos, porém, que o consumo do método fundou uma *tradição* (MORTATTI, 2000) que levou até mesmo à didatização do texto teórico. Considerando este breve percurso histórico da alfabetização no Brasil, tomamos como objetivo, no desenvolvimento deste artigo, o conhecimento acerca de uma prática alfabetizadora, de natureza freireana e discursiva, realizada em um trabalho de mediação escolar.

Metodologia

A universalização do direito à educação contou com a promulgação de muitos documentos, os quais tinham como objetivo a inclusão (MOUSINHO et al., 2010). As autoras apontam que, no Brasil, também ocorreram esforços no sentido de incluir as crianças na escola, o que se deu a partir da Constituição Federal de 1998, do Plano Decenal de Educação para todos (1993), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Após a Convenção de Salamanca, as escolas se viram diante da necessidade da inclusão, ao mesmo tempo em que questionavam a formação da professora regente e sua disponibilidade para contemplar tal tarefa. Em Balbino et al. (2021) encontramos que, na sala de aula, a professora regente planeja e executa as proposições didático-pedagógicas direcionadas a todos os estudantes. Complementar a este trabalho, temos, então, o trabalho da mediadora, o qual será o de acompanhar, mediar e aproximar a criança, das atividades propostas pela professora. Compete ainda à mediadora dialogar com a professora e empreender adaptações nas atividades, de forma a contemplar a criança em suas especificidades.

A inserção da mediadora junto ao trabalho pedagógico na sala de aula precedeu os estudos e sistematização de orientações acerca desta tarefa. Em Mousinho et al. (2010) é afirmado que, aparentemente, as mediadoras que inicialmente realizaram seu trabalho nas salas de aulas eram chamadas ao acompanhamento da criança, e que tal acompanhamento era orientado pelos profissionais de apoio. Não houve, a princípio, nenhuma formação específica para o desenvolvimento do trabalho de mediação.

Em se tratando das atribuições da mediadora, Mousinho et al. (2010) afirmam que a mais importante é a de “ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela” (p. 95). Ainda segundo as autoras, outras atribuições coexistem, tais como intermediar relações sociais com as outras crianças, primando pelas interações e uso da linguagem. Compete ainda à mediadora auxiliar a professora na consecução de atividades, pensando coletivamente acerca das possibilidades de adaptação do material pedagógico à realidade da criança assistida (Mousinho et al., 2010). As atribuições da mediadora, contudo, não se encerram ao que foi aqui elencado. O acompanhamento da criança faz surgir novas demandas que são respondidas pela mediadora, em contato próximo com a professora.

Passados vinte e três anos das primeiras experiências de mediação no Brasil, este trabalho permanece e se amplia. O desenvolvimento do estudo que originou o presente artigo se deu a partir da aproximação a um trabalho de mediação que se encontra em curso. Ao notar que não encontrava apoio suficiente na escola, a mediadora, “mediada” pela solidão, buscou diálogo na universidade. Nascia, ali, uma proposta de pesquisa participante.

Não se tratava de uma pesquisa “sobre” a escola, mas de um diálogo provocado por ela. A pesquisa participante, neste momento, se mostrou como a mais adequada a orientar o percurso. Sua nomenclatura sinaliza uma pesquisa cuja adjetivação, “participante”, convida ao processo dialógico e colaborativo que deve resultar na produção coletiva de conhecimentos. Ao tratar desta modalidade de pesquisa, Ezpeleta (1986) adverte em relação a algumas reflexões que se fazem necessárias ao optar pela pesquisa participante: “a que se refere à importância da teoria e à construção teórica neste tipo de pesquisa” (p. 77), além da dimensão política. A dimensão política é encontrada, pela autora, nas enquetes operárias de Marx, embora a observação participante tenha se originado, segundo ela, em Malinowski (2018)⁴, com a sistematização da etnografia (p. 83).

A autora apresenta importantes considerações acerca da linguagem utilizada nesta relação entre o profissional e a população participante da pesquisa, uma linguagem “que

⁴ MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Ubu Editora, 2018.

pretende denominar a realidade de *outro* modo e que, assim procura constituir-se ao mesmo tempo em linguagem crítica” (EZPELETA, 1986, p. 78). Junto a isso, ela também se ocupa com o papel da população nesta modalidade de estudo, o qual é modificado no contexto do “clássico *informante* que passa a ser *sujeito*, tanto para a construção do conhecimento como para a ação” (EZPELETA, 1986, p. 79).

As preocupações de Ezpeleta (1986) em muito contribuíram para com o delineamento metodológico deste estudo. Respondendo a uma de suas tantas reflexões, ela afirma que “diante da pergunta *quem participa de quê?*, creio que poderíamos responder: *sujeitos que protagonizam processos sociais*” (EZPELETA, 1986, p. 90).

Brandão e Borges (2007) afirmam que, na América Latina, a pesquisa participante teve início a partir da década de 1960, sendo desenvolvida através de ações sociais junto a comunidades populares. No que se refere à sua metodologia, os autores consideram que não há um procedimento padronizado, mas que pesquisas participantes tendem a aderir a “projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular” (p. 53), aproximando o pesquisador de um grupo ou indivíduos dos meios populares. A pesquisa participante estaria, assim, associada às dinâmicas da vida social, à realidade concreta dos sujeitos e produziria interpretações oriundas da interação, do diálogo e da experiência compartilhada.

Também interessados nas relações de poder que porventura possam se destacar, os autores compartilham, assim como vimos em Ezpeleta (1986), algumas preocupações. Dentre elas, encontra-se o problema da relação com o *outro* que, na pesquisa participante não se reduz a objeto de estudo, mas é compreendido em uma relação de paridade, pois parte-se do “suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54). Esta relação próxima e dialógica inscreve a pesquisa participante no movimento próprio do que se investiga, permitindo ao pesquisador e à população a construção de um “processo de investigação-educação-ação” (p. 55). Trata-se de uma modalidade de investigação que busca se integrar, conhecer e socializar os problemas que os sujeitos se colocam. Através de práticas de partilha, a investigação ocorre também como prática educativa da qual resultará um conhecimento de base dialógica e identificado com o saber popular.

Sendo assim, o presente estudo foi desenvolvido a partir da demanda de uma mediadora que, solitária em seu ofício, buscou diálogo para melhor compreensão de sua tarefa. A mediadora, estudante de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, atua em uma escola municipal do Noroeste Fluminense, e há um ano é responsável pela mediação de uma criança de oito anos, atualmente matriculada no segundo ano de escolaridade.

O desenvolvimento do estudo e a produção deste artigo se deu no desejo recíproco compartilhado por pesquisadora e mediadora pelo conhecimento acerca do processo de aprendizagem da criança, buscando, solidariamente, aproximar a prática pedagógica de referenciais teóricos que abordem o tema alfabetização. O estudo se encontra em curso há aproximadamente oito meses, e sua apresentação parcial, a seguir, emprega a narrativa enquanto procedimento para a comunicação. Escrita em primeira pessoa por uma escolha estilística, a narrativa incorpora o movimento de *práxis* desenvolvido coletivamente na pesquisa participante.

Desenvolvimento

Em maio de 2022, desprovida de qualquer experiência prévia, obtive o desafio de alfabetizar um aluno de oito anos de idade. A criança frequentava uma sala de aula regular e era portadora de um “laudo” de aluno especial. Contudo, a vontade de ensinar, de conviver proximamente com a escola e, mais ainda, de aprender, era imensa. A Secretaria de Educação estava contratando estudantes da universidade para atuarem com mediação escolar. Não demorou muito tempo e entraram em contato para assinar o contrato, me encaminharem para a escola e apresentarem qual aluno iria mediar em seu processo de aprendizagem.

O NAIE (Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional) é o órgão da prefeitura responsável pela contratação de mediadoras. A ação tem parceria com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). O contrato tem a duração de 2 anos, e a cada 6 meses pode ser renovado ou não. O pagamento das mediadoras é dividido entre a Secretaria de Educação e o CIEE, enquanto o NAIE é responsável pela formação com a oferta de palestras. Não existe supervisão permanente do trabalho das mediadoras nas escolas. As crianças atendidas dispõem de laudos referentes ao Déficit de Atenção, Autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Os critérios para a contratação visam tão somente a disponibilidade de horário da mediadora e o período cursado na universidade.

Ao chegar à escola, as primeiras impressões e acolhimento não contribuíram muito. Dialogando com Sílvia⁵, professora da sala de recursos, ela disse que o menino Davi era muito calmo, carinhoso e que eu iria gostar dele. Ela apenas me informou que a criança tinha problemas na fala, não sabia ler, não conhecia os números e não tinha “coordenação motora”. Foi-me entregue uma folhinha de atividades, e a instrução de que poderia deixar ele à vontade;

⁵ Todos os nomes foram substituídos para preservar as identidades dos sujeitos.

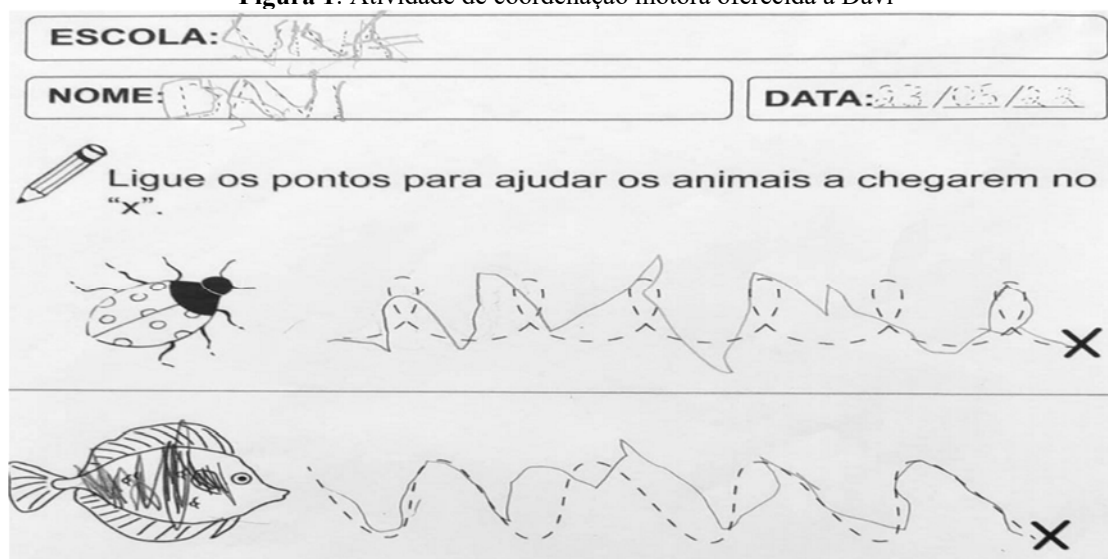
naquele momento não entendi, porém no decorrer dos dias fui compreendendo que a escola acreditava não haver muito o que fazer por ele. Tudo era novo para mim: a tarefa de mediação, a inclusão, a alfabetização. Neste momento, desconfiei de que estava sozinha, mas que tentaria fazer o melhor por Davi.

Não demorou muito para que me certificasse de que realmente me encontrava sozinha diante daquela tarefa pois, mesmo a escola abrindo as portas para uma Educação Inclusiva, toda a responsabilidade era transferida para a mediadora que trazia, consigo, apenas boa vontade e inexperiência. Com o passar do tempo, sabia que a cobrança por resultados viria, e, assim como a escola, eu quase cheguei a acreditar que Davi era incapaz de aprender.

A professora regente, Luciana, me informou acerca das “dificuldades do aluno”, se dispondo a me ajudar no que precisasse. Entretanto, esta ajuda não aconteceu. Davi se sentava no final da sala e assim permanecia sem contato e diálogo com a professora. Além dela, os colegas de turma não se aproximavam e nem conversavam com ele, e quando ele tentava uma aproximação, as crianças logo chamavam a professora. Desse modo deparei-me com a minha responsabilidade, pois estávamos, eu e Davi, abandonados.

Folheando o caderno da criança, notei que havia muitas atividades nas quais a proposta era cobrir, com o lápis, traçados feitos com pontilhados. Eu mantive o mesmo procedimento (Fig. 1). Dei continuidade às atividades com os pontilhados, primeiro com as vogais, para depois introduzir as consoantes e outras atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora. Trabalhava cada vogal durante uma semana, com a intenção de “fixar” o conteúdo.

Figura 1: Atividade de coordenação motora oferecida a Davi



Fonte: arquivo pessoal, maio/2022

No primeiro momento funcionou, mas, no decorrer dos dias, o interesse se dissipou. A professora regente não se aproximava e não interferia em meu trabalho. Eu reproduzia o que via, buscava na *internet* atividades de “coordenação motora” e o ensinava a escrever o próprio nome, cobrindo pontilhados. Eu me sentia incomodada ao apresentar uma letra isolada – como o “A”, por exemplo, e ele me responder outra, como “E”, ou falar que não sabia. Mesmo assim, continuei reproduzindo esta prática que nada dizia a ele, ou a mim. Eu sentia que o método utilizado não estava funcionando – mas ainda não compreendia. Eu ainda não sabia que as concepções que constituem o método também “se imiscuem nas relações sociais e na produção do espaço escolar. A fragmentação, homogeneização e hierarquização passam a regular o que se passa, sufocando os processos criativos e autorais” (LACERDA, 2021, p. 127).

As atividades mecanicistas já se encontravam em curso há cinco meses. Minha prática se resumia a reproduzir o que fazia a professora, além de também refazer, de alguma forma, o que havia em minha memória sobre a experiência escolar. Eu sentia algum incômodo, pois não percebia conexões entre o Davi e aquelas letras isoladas, com aqueles pontilhados. Hoje compreendo que minha prática, naquele momento, era de base tecnicista, behaviorista e orientada pelo método fônico.

Passei a refletir sobre o meu trabalho de mediadora e sobre a alfabetização. Não havia suporte e apoio para esta função. É provável que, no entendimento da escola, eu estivesse cumprindo com excelência minha tarefa, pois permanecia ao lado da criança e reproduzia com ela tudo o que era esperado. Os supostos “avanços” com Davi não duravam um dia. Ele aprendia a letra “A”, e no dia seguinte não a sabia mais.

Vieram as férias, nos distanciamos por um mês. Ao retornar às minhas aulas como estudante de Pedagogia na universidade, no mês de agosto, novos encontros e diálogos abriram outras possibilidades acerca da alfabetização e da mediação. O tecnicismo, o behaviorismo e o método fônico foram discutidos, criticados e refutados: surgia, ali, a busca por uma alfabetização dialógica (FREIRE, 1987), discursiva (SMOLKA, 2012) e que tivesse sentido para Davi.

Na universidade, na disciplina “Alfabetização”, tive a oportunidade de ter acesso ao referencial teórico, à discussão crítica, ao conhecimento sobre a história dos métodos de alfabetização e à proposta de alfabetização freireana e discursiva. Encontrei-me com uma alfabetização experienciada no conhecimento de mundo, no uso de textos de diversos gêneros, no processo de interação, no trabalho com a linguagem, no diálogo, na escuta e no entendimento

de que se aprende a ler e a escrever com textos – e não com letras e fonemas isolados. Nesse movimento, aproximei-me da educação problematizadora (FREIRE, 1987) e da perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012).

Ao compartilhar minha experiência na universidade, me associei à professora da disciplina “Alfabetização” e iniciamos um projeto de pesquisa participante. Juntas, discutíamos o texto teórico, realizávamos análises críticas do material didático escolar e pensávamos sobre como desenvolver a alfabetização de Davi. Nosso ponto de partida seria a escuta, o diálogo e o trabalho com textos.

Em outubro de 2022, mudei a trajetória como quem encontra um ponto de bifurcação e dei início à busca do que fazia sentido para Davi. Abandonei os exercícios de repetição de tracejados e a cópia de fonemas isolados. A professora regente não observou a mudança, mas as crianças passaram a se interessar por Davi. Eu queria saber: o quê, no mundo, provocava Davi a dizer sua própria palavra? Não era a letra “A”, isolada. O que provocava Davi a escrever? Não eram os exercícios de cobrir pontilhados. Disso eu sabia. O que seria, então? Só havia uma forma de descobrir: escutando Davi, pois “*é escutando que aprendemos a falar com eles*” (FREIRE, 1997, p. 113). A princípio, pensei que o centro de seu interesse fosse a roça, pois seus avós moram lá e ele, por vezes, falava sobre suas idas ao campo e sobre o que se passa por lá. No entanto, não surtiu muita eficácia: o interesse de Davi não era a roça, e então a busca continuou.

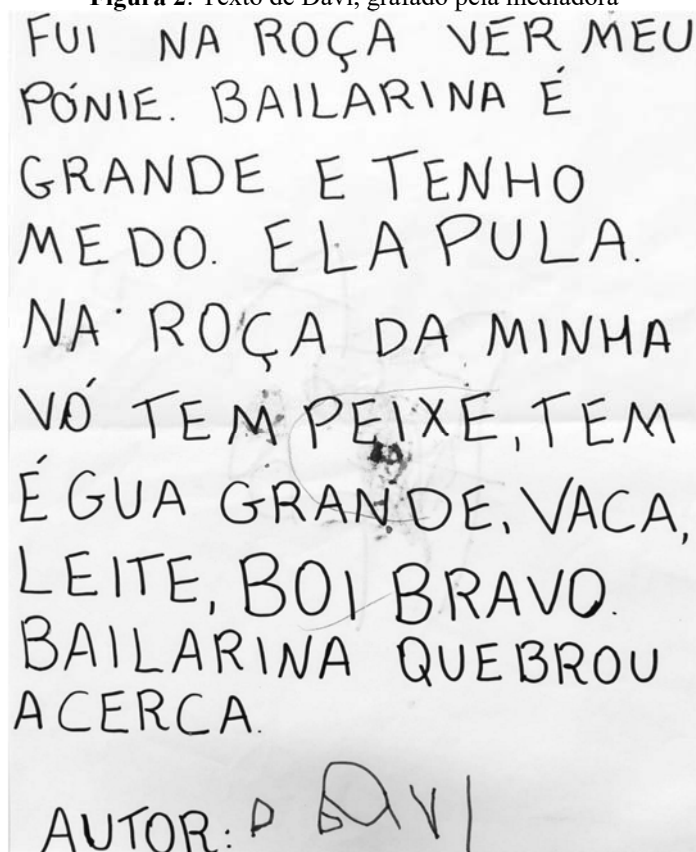
Não foi rápido e não foi fácil, mas, entre algumas conversas, a criança mencionou um nome: ele disse “Pepê Toledo”, e seus olhos sorriram. Ele ficou feliz repetindo a todo instante o mesmo nome, mas eu não sabia quem era Pepê. A alegria não residia somente em dizer algo que lhe interessava, mas também no fato de haver alguém que o escutasse com interesse e curiosidade. Fui pesquisar para conhecer quem seria esta figura admirada por Davi, o Pepê Toledo. Nesta busca, descobri que ele tinha 26 anos e morava em Rio Casca, Minas Gerais. Com sua fala peculiar, Davi o nomeava como “Pepê Toledo”, mas ele se apresenta como “Pepê Figueiredo”. Pepê tinha o sonho de ser cantor, mas, com a pandemia de COVID-19, teve que adiar este projeto. Durante todo o período da pandemia, Pepê ficou na fazenda e começou a disponibilizar vídeos na *internet*. Com a grande repercussão de seus vídeos, criou um canal no *Youtube*⁶ e fazia, diariamente, postagens com seu cavalo chamado “Embaixador”. Havia, ali, um campo semântico que se aproximava da roça dos avós de Davi.

⁶ O canal de Pepê Figueiredo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ipQ1UhVrDSI>.

Após esta descoberta, passei a escutar as histórias de Pepê, contadas por Davi. Eu ouvia as histórias e dizia a ele que eu as iria escrever, sempre ressaltando que ele era o autor e que eu estava apenas escrevendo. Ao escrever, eu lia o texto escrito, para que Davi entendesse que aquilo que faz sentido para ele pode ser registrado na escrita, e que por estar registrado, pode ser lido de novo. Até então, Davi só tivera contato com letras isoladas e com a atividade mecanicista de cobrir letras pontilhadas. Tudo mudou, então. Ele não mais era convidado a reproduzir nada, e sim a narrar suas experiências, falar dos seus interesses, vivenciar uma prática escolar na qual aquilo que tem sentido para ele, estivesse presente.

Todos os dias, nós escrevíamos um pouco. Quando eu digo que “nós” escrevíamos um pouco, é porque, assim como Ferreiro (1984), passei a compreender que a criança é capaz de escrever antes mesmo de ter proficiência na escrita. Então, todos os dias eu e Davi escrevíamos juntos. Eu era a escriba. Eu ficava responsável por escrever, e Davi acompanhava atentamente o registro de suas próprias histórias. As crianças da turma, que anteriormente não se relacionavam com Davi, começaram a se aproximar para ouvir a leitura dos textos. Havia dias em que ele relatava situações da roça que frequentava no final de semana, juntamente com sua família (Fig. 2).

Figura 2: Texto de Davi, grafado pela mediadora



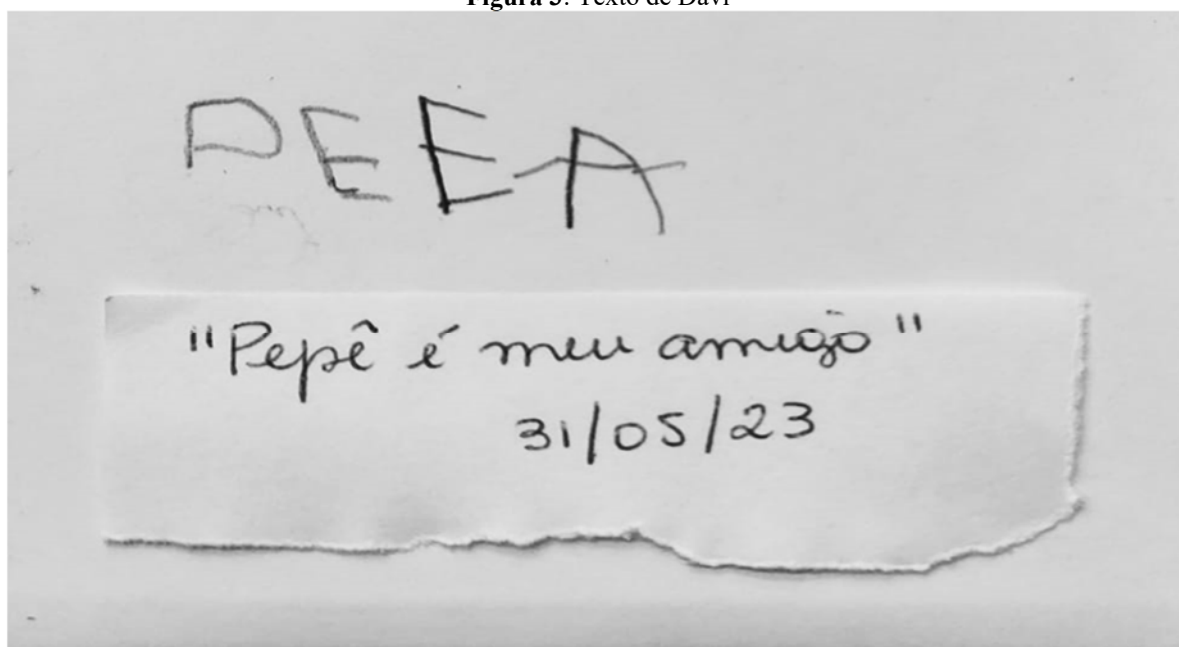
FUI NA ROÇA VER MEU
PÔNIE. BAILARINA É
GRANDE E TENHO
MEDO. ELA PULA.
NA ROÇA DA MINHA
VÓ TEM PEIXE, TEM
É GUA GRANDE, VACA,
LEITE, BOI BRAVO.
BAILARINA QUEBROU
ACERCA.
AUTOR: DAVI

Fonte: arquivo pessoal, março/2023

Após as escritas, lia as histórias para ele, pedindo que fizesse o mesmo para mim. Ele corria o dedinho pelo texto, “lendo”. Pude perceber que Davi começava a compreender que aquilo que lhe era importante, agora era escutado com atenção, registrado e, assim, poderia ser lido novamente. O texto é provocativo de uma emoção e também da profusão de outros textos imaginados, dada a sua polissemia. E isso é prazeroso. Após ouvir uma história, a criança não pede “conta outra vez” para escutar o mesmo, mas para viver de novo o sentimento de criar algo novo enquanto escuta. Com Davi, também foi assim. Todos os dias, conversávamos, eu escutava suas histórias, escrevia-as e líamos juntos. Vivíamos de novo o sentimento de criar sempre algo novo, ao escutar o mesmo.

E neste tão vasto mundo, Davi observava e intensificava seus interesses. Além de Pepê Figueiredo, também surgiram em suas histórias os “Vingadores”⁷ e o jogo virtual “Toca Life World”⁸ – que mobilizou e aproximou as crianças da classe de Davi. Nossas conversações se intensificaram, assim como a produção de textos referentes às histórias narradas por ele. Se antes eu era a escriba, passados três meses ele começava a grafar, com autonomia, seus próprios textos. Na figura 3, podemos observar uma das escritas atuais de Davi:

Figura 3: Texto de Davi



Fonte: arquivo pessoal, maio/2023

⁷ Grupo de super-heróis da *Marvel Comics*, disponível em <https://www.disneyplus.com/pt>

⁸ Jogo online disponível em <https://apps.apple.com/br/app/toca-life-world/id1208138685>

Nesta escrita, podemos observar que Davi ainda não se interessa por grafar “corretamente” as palavras, pois que está envolvido com a criação de um texto que tenha sentido para ele. Em sua escrita, já aparecem letras que sinalizam o que deseja expressar. Antes, Davi era como Sísifo⁹, personagem da mitologia grega. Sísifo foi condenado a rolar uma grande pedra montanha acima, por toda a eternidade. Ao chegar no topo, a pedra rolava montanha abaixo, e Sísifo deveria começar tudo de novo. A tarefa de Davi, anteriormente, era como o castigo de Sísifo: fazer o mesmo, eternamente. Copiar o “A”, copiar o “B”, copiar o “BA”. Com a alfabetização discursiva (SMOLKA, 2012), paramos de “rolar a pedra”, sentamos nela e começamos a conversar sobre as “leituras de mundo” de Davi (FREIRE, 1987).

Posteriormente, a escola frequentou um evento e, chegando lá, Davi se deparou com muitos livros e me pediu para que comprasse um para ele. Era o livro de *Thor*, personagem dos *Vingadores*. Ao lembrar que há três meses ele não demonstrava nenhum interesse pela leitura, este pedido me surpreendeu. Davi, o menino a quem era solicitado copiar letras isoladas, o menino que “não se interessava por nada” estava ali, pedindo que eu lhe comprasse um livro.

Não era um brinquedo, não era um doce: era um livro. Davi queria adquirir um livro, um livro que seria dele. Este acontecimento foi bastante impactante, pois sinalizou que algo realmente estava acontecendo. É possível pensar que Davi já aprendera sobre o valor da escrita, do texto, das histórias. É possível pensar que ele atribuía sentido ao texto. Davi queria um livro, e isso era maravilhoso.

O menino desinteressado, apático, isolado e portador de um laudo que comprovava sua suposta incapacidade, mostrou quem realmente era. Ele ainda não sabe o que são as consoantes, não conhece os encontros vocálicos e nem a letra cursiva. Mas começa a compreender como as letras funcionam, quando dispostas em um texto. Já aprendeu que suas histórias são importantes, que podem ser comunicadas e registradas para serem lidas quantas e quantas vezes desejarmos. As relações sociais com as outras crianças, antes inexistentes, aconteceram. Davi está aprendendo a ler e a escrever em uma ambiência na qual se reconhece como leitor e escritor, e na qual sua pronúncia de mundo (FREIRE, 1987) prescinde da transposição de fonemas em grafemas. Ele pronuncia o que pensa, o que o mobiliza, o que faz sentido para ele.

⁹ Sobre o mito de Sísifo, buscar em <https://www.culturagenial.com/sisifo-resumo-e-significado-do-mito>

Conclusão

Os métodos de alfabetização não somente prescrevem a prática e limitam a compreensão acerca da função social da escrita – eles também se inscrevem nas relações sociais, limitando os gestos, regulando o tempo e ordenando o espaço. O método silencia a palavra, enquanto dissimula sua transmissão. Atualmente, amparado pelos textos legais que foram implementados nos últimos quatro anos, o método fônico adentrou as escolas e encontrou respaldo nas dinâmicas desprovidas de pensamento crítico e conhecimento teórico.

No contexto da realidade investigada, grande parte das professoras fazem uso do método fônico. Folhinhas com atividades extraídas das inúmeras ofertas disponíveis na *internet* são impressas e distribuídas entre as crianças. Quantas folhas! Quantas folhas! O papel, que deveria servir ao registro da autoria, se converte em suporte para a reprodução de atividades mecanicistas, e a educação bancária (FREIRE, 1987) se instala.

Os resultados deste estudo, de natureza participante, promoveram o retorno à alfabetização freireana e discursiva. O diálogo entre universidade e escola se deu desde a iniciativa de uma mediadora que, indignada com o papel que lhe era reservado e com o conformismo da escola mediante um laudo de incapacidade da criança, compreendeu que sentir não era o bastante – era preciso saber. Quanta esperança! Quanta esperança!

Referências

- BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de; BALBINO, Elizete Santos. O aluno com transtorno do espectro autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, jan./mar. 2021. Disponível em https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez; 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. **Pesquisa participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986, p. 77-93.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Os métodos de alfabetização na produção do espaço escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p. 122-134, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Mitsi/Downloads/505-Texto%20do%20Artigo-1422-1-10-20211209.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LEFEBVRE, Henri. Da teoria das crises à teoria das catástrofes. **Espaço e tempo**, São Paulo, n. 25, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74117>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Lucina; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em: 14 mar. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sobre as autoras

Mitsi Pinheiro de Lacerda: Mitsi Pinheiro de Lacerda é licenciada em Letras (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense) e Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo). É professora associada IV do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de alfabetização e didática, com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, cotidiano escolar e cidades pequenas.
E-mail: mitsipinheiro@id.uff.br

Lúcia Viana Silva: Lúcia Viana Silva é estudante de Pedagogia (Universidade Federal Fluminense) e mediadora escolar.
E-mail: luciaviana@id.uff.br

Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica: uma proposta a partir do ensino de português como língua de acolhimento

Didactic material for literacy of immigrant and refugee students in basic education: a proposal based on teaching portuguese as a host language

Material didáctico de alfabetización para estudiantes inmigrantes y refugiados en la educación básica: una propuesta a partir de la enseñanza del portugués como lengua de acogida

Carina Fior Postingher Balzan¹

Cristina Bohn Citolin²

Júlia Sonaglio Pedrassani³

Alissa Turcatti⁴

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados inseridos na Educação Básica. O material foi elaborado com base na perspectiva teórica do ensino de Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010) e do Alfabetrar (SOARES, 2021) e objetiva servir como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que não têm o português como língua materna. Trata-se de um material multimodal e multilíngue e traz como princípios norteadores o conhecimento do vocabulário básico, que permite ao estudante participar de situações cotidianas de interação social; e a interculturalidade, que valoriza os saberes prévios dos estudantes, sua língua e sua cultura.

Palavras-chave: Imigrantes e refugiados; alfabetização; língua de acolhimento.

Abstract: This article presents a proposal for didactic material for literacy aimed at immigrant and refugee students in Basic Education. The material was developed based on the theoretical approach of teaching Portuguese as a Welcoming Language (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010) and Alfabetrar (SOARES, 2021), and it aims to serve as an auxiliary resource in the teaching and learning process for students who do not have Portuguese as their mother tongue. It is a multimodal and multilingual material that is guided by two main principles: the knowledge of basic vocabulary, which allows the student to participate in everyday situations of social interaction, both at school and in the community, and interculturality, which values the students' prior knowledge, language, and culture.

Keywords: Immigrants and refugees; literacy; welcoming language.

Resumen: Este artículo presenta una propuesta de material didáctico de alfabetización para estudiantes inmigrantes y refugiados insertados en la Educación Básica. El material se ha elaborado con base en la perspectiva teórica de la enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010) y de Alfabetrar (SOARES, 2021) y tiene como objetivo servir como recurso auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes que no tienen el portugués como lengua materna. Se trata de un material multimodal y multilingüe que tiene como principios rectores el conocimiento del vocabulario básico, que permite al estudiante participar en situaciones cotidianas de interacción social; y la interculturalidad, que valora los saberes previos de los estudiantes, su lengua y su cultura.

Palabras clave: Inmigrantes y refugiados; alfabetización; lengua de acogida.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves

Introdução

O aumento no número de imigrantes e refugiados na sociedade brasileira acarreta uma nova realidade nas escolas de Educação Básica do país. Tornam-se frequentes os alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna nas salas de aula da Educação Infantil ao Ensino Médio. Apesar desse fator promover a interculturalidade, esses estudantes apresentam dificuldade na comunicação, o que tarda sua integração à comunidade escolar e à sociedade na qual passarão a viver.

Segundo o Relatório Anual do OBMigra de 2022 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022), com base no Censo Escolar realizado pelo INEP, entre 2011 e 2020, no Brasil, foram realizadas 138.588 matrículas de imigrantes na Educação Infantil, etapa que compreende crianças de 0 a 5 anos de idade. Já para o Ensino Fundamental, que recebe alunos com seis ou mais anos de idade, o número mais que triplica: entre 2011 e 2022, houve 414.342 matrículas de alunos imigrantes. No Ensino Médio, o número cai para 92.887 matrículas, e essa redução é justificada pelo fato de ser comum os adolescentes permanecerem no país de nascimento aos cuidados dos avós enquanto os pais se deslocam em busca de melhores condições de vida e recursos financeiros.

O documento evidencia que em todas as etapas da Educação Básica houve um aumento no número de matrículas entre os anos de 2018 e 2020 em relação aos anos anteriores e que as regiões Sudeste, Sul e Norte são as que mais recebem imigrantes (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022). No Rio Grande do Sul, conforme Nota Técnica nº 40 de 24 de julho de 2021⁵ da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do governo do estado, os principais países de proveniência desses imigrantes são Haiti, Uruguai e Venezuela.

Apesar de os números apresentados indicarem uma presença significativa de alunos imigrantes nas salas de aula das escolas brasileiras, eles não refletem a totalidade de crianças que não têm o português como língua materna. Muitos filhos de imigrantes e refugiados, nascidos no Brasil, passam os primeiros anos de sua vida exclusivamente com pessoas do círculo familiar. Com isso, acabam não tendo o contato com o idioma local e, ao chegarem à escola, não conseguem se comunicar em português. Essa situação foi agravada ainda mais com a pandemia de Covid-19, em que crianças que já estavam frequentando a escola ficaram em

⁵Estudo disponível em <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

casa com seus familiares por muito mais tempo e foram perdendo o contato direto com os brasileiros.

Essa situação veio à tona durante uma formação pedagógica voltada para o acolhimento de imigrantes e refugiados ofertada a profissionais da educação de escolas públicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Bento Gonçalves*, em 2021. Dentre as instituições participantes, um educandário de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Caxias do Sul (RS) apontou para a necessidade de haver um material didático que auxiliasse o trabalho com crianças imigrantes ou filhas de imigrantes em processo de alfabetização. Com o intuito de atender à demanda, o projeto de pesquisa “Produção de material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica⁶” desenvolvido no IFRS - *Campus Bento Gonçalves* elaborou, ao longo do ano de 2022, um produto bibliográfico que pudesse contribuir para o processo de aprendizagem da língua portuguesa desses estudantes em fase de alfabetização, bem como aproximá-los da escrita e da leitura no idioma.

O material didático, fundamentado nos preceitos do Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010) e no conceito de Alfalettar (SOARES, 2021), aborda temas relacionados à realidade dessas crianças, levando-se em consideração o meio social e cultural em que vivem. Como resultado, obteve-se um material de 143 páginas, organizado em quatro unidades: Eu e os outros; A família; A escola; e A comunidade. Em cada unidade, trabalha-se com imagens associadas ao vocabulário e áudios com a pronúncia das palavras em português, em espanhol e crioulo haitiano – idiomas oficiais dos países de origem dos imigrantes e refugiados da região –, além de abordar aspectos da cultura brasileira e da região da Serra Gaúcha. O material didático foi desenvolvido em duas versões: o Livro do Aluno, para que o estudante realize as atividades no próprio material; e o Livro do Professor, que contém instruções didáticas e sugestões de aplicação das atividades propostas. Além disso, esse material apresenta a possibilidade de ser aplicado apenas a estudantes imigrantes e refugiados, em aulas de reforço ou na sala de recursos, ou ser trabalhado com toda a turma, dado o seu caráter intercultural.

Apresentamos, a seguir, os conceitos que fundamentam teoricamente a proposta do material didático e apresentamos suas principais características.

⁶ Este projeto de pesquisa dá continuidade às atividades desenvolvidas no Projeto Ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados: desafios e perspectivas, no qual foi elaborado um material didático de língua portuguesa para imigrantes e refugiados voltado aos anos finais do Ensino Fundamental.

O português como língua de acolhimento como proposta de alfabetização de crianças imigrantes e refugiadas

O planejamento e a elaboração do recurso didático pautaram-se em pressupostos teóricos acerca do Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010), de Alfaletrar (SOARES, 2021) e de materiais didáticos (VILAÇA, 2009; ALLEGRO, 2013). Além disso, por meio da parceria com o educandário de Caxias do Sul (RS), que apresentou suas demandas ao grupo de pesquisa, foi possível contemplar temas e conteúdos mais significativos para os estudantes.

O PLAc é um viés metodológico de ensino de idioma voltado exclusivamente a pessoas em condição de migração forçada ou refúgio, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, com laços sociais, familiares, culturais e linguísticos fragilizados. De acordo com Lopez e Diniz (2018, p. 3), dedica-se “à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna”. Deste modo, o aprendizado da língua está voltado à inserção na comunidade e à autonomia a ser desenvolvida pelo imigrante com base na comunicação. Cabe mencionar que o público-alvo do PLAc são pessoas adultas, no entanto, na proposta aqui apresentada, os preceitos do PLAc foram transpostos para o público infantil.

No contexto de crianças em fase de alfabetização, acredita-se que o ensino de PLAc permite-lhes ter uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, conectar-se com os colegas de classe, os professores e demais servidores da escola e, principalmente, comunicar questões elementares do sentir e do brincar, avançando progressivamente para a apropriação dos espaços da escola. À medida que o estudante consegue compreender as falas dos colegas e professores e desenvolver um diálogo, sente-se também pertencente àquela comunidade, aprendendo mais sobre a cultura e os valores da sociedade da qual agora é parte integrante.

Para São Bernardo (2016, p. 65), o ensino de PLAc ultrapassa a noção de língua estrangeira ou língua segunda. De acordo com a autora, essa concepção está ligada “a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer novas tarefas linguístico-comunicativas”. O material didático desenvolvido sob essa perspectiva deve, portanto, conectar o aprendente à sociedade em que ele está inserido e o preparar para situações comunicativas que irá enfrentar ao relacionar-se com os demais membros da comunidade. Quando se trata de ensino de PLAc para crianças, isso se refere ao uso da língua para exprimir sensações (fome, sede, frio, dor,

vontade de ir para o banheiro), para manusear os materiais escolares, locomover-se pelos espaços da escola (sala de aula, banheiro, refeitório, pátio, biblioteca), interagir com colegas e professores, e apropriar-se da cultura do país a partir de brincadeiras, histórias e canções, comemorações festivas, hábitos alimentares etc.

Uma das formas de aplicação da Língua de Acolhimento é a apresentação do idioma através de situações-problema. Para Grosso (2010, p. 61), a partir dessa abordagem, o imigrante sente-se preparado para interações sociais enfrentadas no cotidiano, como o uso de serviços públicos como o uso do sistema público de saúde ou atendimentos em escolas, por exemplo. Corroborar Cabete (2010, p. 109) ao afirmar que “o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se focalizar na integração do imigrante na sociedade que o acolhe envolve todo este processo em temáticas, conteúdos e objetivos relacionados com o quotidiano”. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a inserção da Língua de Acolhimento diz respeito à possibilidade de as crianças interagirem com a comunidade escolar, conhecerem os números e as letras, avançando para a alfabetização, para a leitura e a escrita enquanto formas de comunicação e expressão. Apropriar-se da língua do país de acolhimento está relacionado a adquirir as condições necessárias para exercer a cidadania, conforme aponta Grosso (2010, p. 71).

O material didático foi organizado a partir das concepções de PLAc (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010), e das propostas de Alfalettar (SOARES, 2021), considerando o processo da aquisição da escrita atrelado às práticas sociais em que os estudantes imigrantes estão envolvidos. De forma lúdica, as atividades estão relacionadas ao cotidiano da comunidade local, às manifestações culturais brasileiras, tais como brincadeiras, histórias e canções, e à construção de um vocabulário que amplie o acesso e a participação do imigrante em seu meio. Diferentes habilidades são trabalhadas em cada unidade, como consciência fonológica, reconhecimento do alfabeto, construção de palavras e frases, bem como a leitura e interpretação de pequenos textos.

Ao tomar a alfabetização como prática pedagógica que não se reduz ao ensino do uso do código escrito, esta proposta assume a concepção de que “a produção escrita não pode se resumir ao aprendizado de formas estruturais e morfosintáticas, mas considerar a apropriação da escrita e de seus usos como um processo de integração de culturas” (SENNA, 2021, p. 8). Portanto, a sala de aula alfabetizadora acolhe as diferenças, valoriza as variadas tradições e idiomas de seus estudantes e as incorpora ao ensino, motivando a maior inserção das crianças imigrantes na comunidade local e, ao mesmo tempo, amplia os conhecimentos dos colegas

brasileiros sobre o mundo em que vivem. Para isso, “o professor precisa reavaliar a sua prática e reformular seus conceitos de letramento, de ensino de língua nacional como ferramenta de integração” (BARROS, 2021, p. 204). O docente incorpora, portanto, o papel de agente de letramento.

A proposta de material didático aqui apresentada tem o intuito de servir como ferramenta para auxiliar o professor e o aluno nas atividades escolares. Para Vilaça (2009), o material didático contribui tanto para a aprendizagem do aluno quanto para o ato de ensinar do professor, sendo essa sua principal função. Trata-se, portanto, de uma fonte de atividades e práticas de interação verbal, local de consulta, suporte pedagógico para professores, apresentando os conteúdos a serem trabalhados em aula. Este último aspecto é relevante no contexto deste estudo, pois a proposta traz conteúdos essenciais para a aprendizagem da língua portuguesa e para a integração dos estudantes à comunidade escolar. Os materiais didáticos podem ter as seguintes funções: “fornecer informação, proporcionar o treino e o exercício de capacidades, cativar o interesse e motivar o aluno, avaliar as capacidades e conhecimentos, proporcionar simulações de situações comunicativas e reais, com o objetivo da experimentação, observação, interação [...]” (ALLEGRO, 2013, p. 18). Esses aspectos são fundamentais para o aprendizado da língua portuguesa, principalmente no que tange às práticas de leitura e escrita no contexto de uma língua de acolhimento.

Ao considerar o contexto das crianças que utilizarão o material didático proposto, optou-se por empregar recursos multimodais e multilíngues como recursos pedagógicos. Um recurso multimodal, como apresentado no Glossário Ceale⁷, diz respeito à variedade de modos de comunicação existentes, ou seja, diferentes formas de usar diferentes linguagens, como escrita, imagens, vídeos, gestos, oralidade etc. Já o multilinguismo, conforme a Comissão das Comunidades Europeias (2005, p. 03), “é a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica”. Um contexto escolar que comporta, em um mesmo espaço, estudantes que falam línguas distintas implica um material didático que, além de ensinar o idioma e seu uso, abrange os comportamentos sociais de interação cultural existentes naquele meio.

Recursos didáticos envolvendo linguagem verbal e não verbal são fundamentais para prender a atenção das crianças em fase inicial de escolarização, além de as estimular em diferentes áreas de desenvolvimento. Nesse sentido, um material multimodal e multilíngue permite estabelecer uma relação mais concreta entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos

⁷ 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>.

alunos, além de facilitar a comunicação dos estudantes aprendizes da língua portuguesa com os colegas e os profissionais da escola.

Metodologia

O material didático aqui apresentado é resultado do projeto de pesquisa “Produção de material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica”, realizado entre 2022 e 2023 no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. A metodologia utilizada para a realização do projeto baseia-se na pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (1986, p. 14), é realizada “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo”.

A investigação buscou preencher lacunas existentes entre os construtos teóricos do PLAc e sua aplicação prática em um contexto de sala de aula com crianças que não têm o português como língua materna. A demanda surgiu em uma formação pedagógica sobre Língua de Acolhimento para professores da Educação Básica ofertada pelo IFRS-*Campus* Bento Gonçalves. Uma das participantes, diretora de um educandário de Caxias do Sul (RS), apontou para a necessidade de um recurso que atendesse crianças imigrantes ou refugiadas em fase de alfabetização, ou crianças filhas de imigrantes que, embora nascidas no Brasil, não falam português. A escola, que atende crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, situa-se em uma zona periférica do município com significativa presença de comunidades de imigrantes e refugiados em seu entorno, apresentando, conseqüentemente, um número expressivo de estudantes com dificuldade de se comunicar em língua portuguesa.

A partir da parceria firmada entre o IFRS-*Campus* Bento Gonçalves e a escola demandante, o primeiro passo foi aprofundar a pesquisa bibliográfica sobre ensino de PLAc e definir o viés teórico sobre a questão da alfabetização. Também foi realizada uma busca por materiais didáticos voltados a estudantes imigrantes e refugiados. Salienta-se que não foram encontrados recursos voltados para o público-alvo em fase de alfabetização⁸. Em seguida, foi feito um diagnóstico com os docentes da escola sobre as principais dificuldades verificadas no

⁸ Como mencionado, desenvolveu-se em projeto de pesquisa anterior um material didático voltado a estudantes já alfabetizados, intitulado “Material didático-pedagógico para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica”, disponível em formato digital de livre acesso disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/505>.

processo de ensino e aprendizagem das crianças não falantes de português. Além disso, foram realizados encontros de formação sobre Língua de Acolhimento para toda a equipe da escola, incluindo professores, direção e demais servidores. Na sequência, deu-se início à elaboração do material didático pela escolha dos conteúdos a serem apresentados, a forma de abordagem e os recursos multimodais a serem empregados. Dentre estes, destaca-se a tradução do vocabulário para os idiomas espanhol e crioulo haitiano, tanto na forma escrita quanto oral, a fim de facilitar a pronúncia dos usuários do material, sejam alunos ou professores. A tradução do vocabulário e a gravação dos áudios foram realizadas por servidores e um estudante haitiano da instituição. No material, os áudios podem ser acessados através de um *link* disponibilizado na própria atividade, de modo que os professores e os alunos consigam praticar a pronúncia das palavras estudadas nos três idiomas. Ao longo de todo o processo de elaboração do material didático, foram levadas em consideração as demandas apresentadas pelos próprios docentes no momento do diagnóstico.

Os conteúdos foram organizados em quatro eixos temáticos, quais sejam: Eu e os outros; A família; A escola; e A comunidade. Em cada unidade, foram apresentados aspectos lexicais unidos a atividades voltadas à alfabetização. Dentre os recursos empregados está o uso de imagens, *links* para vídeos, músicas e livros infantis, material fotocopiável para recorte, pintura e/ou colagem e quadros de vocabulário com escrita e áudio nos idiomas português, espanhol e crioulo haitiano.

Feito o esboço do material didático, este foi apresentado à equipe pedagógica e docentes da escola para que fosse avaliado e sugeridos eventuais ajustes. Na sequência, após revisão e complementação de conteúdos apontados na avaliação, o material foi novamente encaminhado para a escola a fim de ser aplicado em sala de aula com o público-alvo. Feita a validação do material pelo uso efetivo com os estudantes, os livros passaram pelo processo de editoração e publicação. O “Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica” (BALZAN et al., 2023) está disponível no repositório do IFRS em forma digital e de livre acesso, sendo apresentado em dois formatos: o Livro do Professor o Livro do Aluno⁹.

⁹ Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>

Resultados

Como principal resultado desta pesquisa-ação, tem-se o “Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica” (BALZAN et al., 2023) apresentado em duas versões: o Livro do Aluno, em que os estudantes podem realizar as atividades no próprio material; e o Livro do Professor, com a descrição de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do conteúdo e sugestões de atividades pedagógicas. A proposta foi desenvolvida pensando em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nas quais há estudantes que não têm o português como língua materna. Nesse contexto, foram desenvolvidas atividades que pudessem ser aplicadas para todos os alunos, independentemente de sua língua materna, ou seja, não se trata apenas de um livro de ensino de idioma, mas um recurso que possibilita o aprendizado do português associado ao processo de alfabetização e às práticas sociais vivenciadas na escola. As quatro unidades organizam tematicamente os conteúdos abordados na proposta (Quadro 1).

Quadro 1: Conteúdos do material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica

Unidade	Conteúdos apresentados
Unidade 1 – Eu e os outros	Apresentação pessoal, dizendo nome, idade e nacionalidade em português; números de 1 a 10; partes do corpo e expressão de sensações e sentimentos; peças básicas de vestuário; expressões de cortesia e saudação.
Unidade 2 – A família	Reconhecimento das partes da casa e diferentes tipos de moradia; membros do núcleo familiar; rotina doméstica e refeições; receita como gênero textual.
Unidade 3 – A escola	Identificação dos espaços da escola, mobiliário da sala de aula e material escolar; pessoas que trabalham na escola e as suas funções; rotina escolar; números a partir de 11; formas geométricas; bilhete e entrevista como gêneros textuais.
Unidade 4 – A comunidade	Identificação dos espaços da comunidade; principais datas comemorativas no Brasil; aspectos históricos e culturais do Rio Grande do Sul.

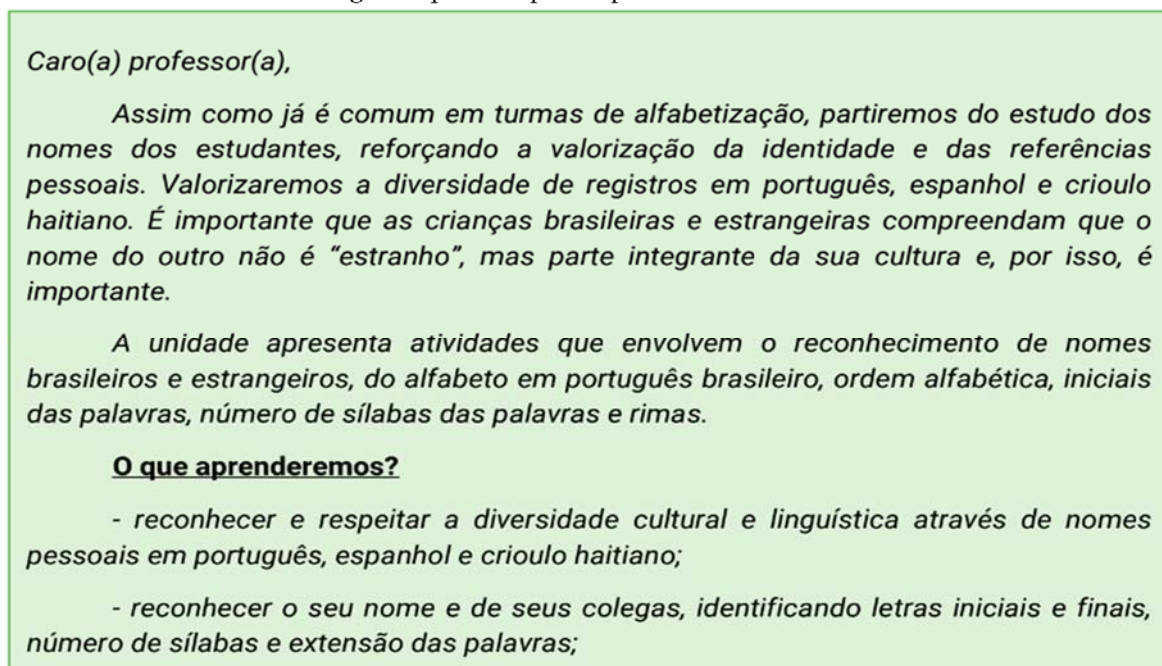
Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

A definição dos conteúdos levou em consideração as situações comunicativas diárias vivenciadas na escola e relatadas pelos profissionais do educandário em que se realizou a pesquisa-ação. Privilegiaram-se conteúdos que possibilitassem a interação das crianças não falantes de português com colegas e professores, referindo-se ao uso da língua para exprimir sensações, manusear materiais escolares, locomover-se pelos espaços da escola, compreender

as rotinas escolares de estudo, alimentação e higiene, integrar-se em brincadeiras, contação de histórias, canções, comemorações festivas etc.

Na versão Livro do Professor, no início de cada unidade há um quadro informativo que apresenta os principais objetivos da seção e os conteúdos a serem abordados (Imagem 1).

Imagem 1: parte de quadro que introduz a Unidade 1



Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Professor (2023)

Além disso, traz orientações sobre a prática pedagógica, sugestões de atividades a serem realizadas com os alunos e utilização dos recursos multimidiáticos presentes no livro (Imagem 2). O principal objetivo desses quadros de orientação é promover o melhor uso do material considerando a própria abordagem do ensino de PLAc, em que as propostas buscam valorizar as diferenças e promover a integração social dos alunos imigrantes e refugiados ou filhos de imigrantes à comunidade escolar.

Imagem 2: sugestão de trabalho relacionado ao estudo das partes do corpo


APÓS REALIZAR A ATIVIDADE, OBSERVE O SEU CORPO. COMO ELE É?

Professor(a),

Aproveite essa atividade para valorizar as diferentes características físicas dos alunos, mostrando que a diversidade faz parte do ser humano.

- COMO É A SUA **PELE**?
- COMO É O SEU **CABELO**?
- QUAL É A COR DOS SEUS **OLHOS**?




AGORA, VAMOS CONHECER AS PARTES DO CORPO. OBSERVE A IMAGEM E OUÇA A PRONÚNCIA DAS PALAVRAS.

 <https://youtu.be/Os5W3PKXDUg>

Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Professor (2023)

Como mencionado anteriormente, um dos aspectos principais contemplados na construção do material foi a elaboração de atividades que promovessem o multilinguismo e valorizassem as diferenças culturais e linguísticas no espaço escolar. Ao longo de todas as unidades, nas atividades de apresentação de vocabulário ou de pequenas estruturas sintáticas, optou-se por exibir a escrita em português e a tradução dos termos para os idiomas espanhol e crioulo haitiano, já que essas são as principais línguas maternas dos alunos matriculados na Educação Básica das escolas da Serra Gaúcha, os quais são provenientes de países como Venezuela e Haiti em sua maioria (Imagem 3).

Imagem 3: pequenas estruturas sintáticas traduzidas para outros idiomas

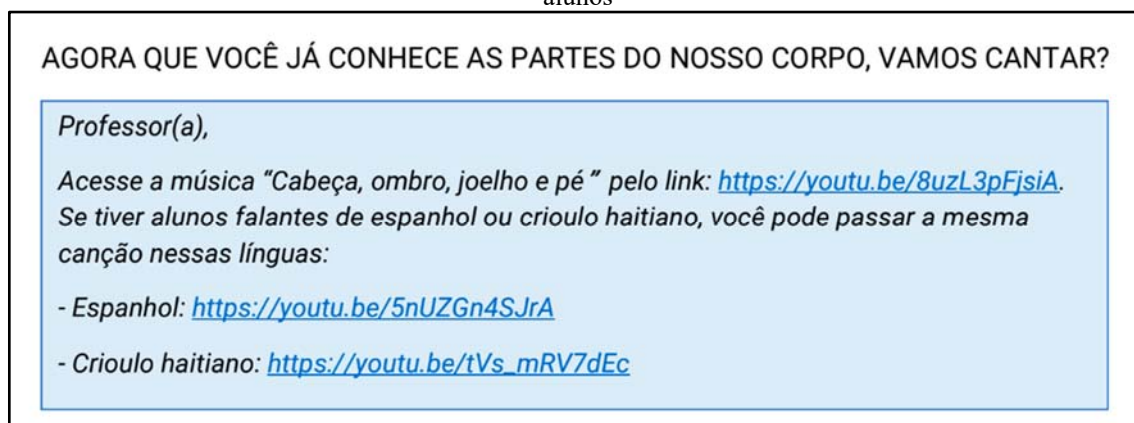
		
<p>BOM DIA! SOU A MARIA. TENHO 6 ANOS. SOU BRASILEIRA.</p>	<p>¡BUENOS DÍAS! MI NOMBRE ES CÁRMEN. TENGO 6 AÑOS. SOY VENEZOLANA.</p>	<p>BON JOU! MWEN RELE JEAN. MWEN GEN 6 ANE. MWEN SE AYISYEN.</p>

Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Aluno (2023)

Além disso, como algumas músicas infantis cantadas no Brasil possuem o correspondente no espanhol e no crioulo haitiano, como é o caso da canção “Cabeça, ombro, joelho e pé”, orientou-se os professores a trazerem para a sala de aula a canção também nessas

línguas, a fim de que os estudantes imigrantes e refugiados se identifiquem com o vocabulário e sintam-se contemplados em sua cultura (Imagem 4). A partir desses recursos, a língua dos estudantes é valorizada ao mesmo tempo que se incentiva os falantes de português a aprenderem palavras e expressões do idioma dos colegas estrangeiros. Esse movimento de troca linguística auxilia a comunicação entre colegas e professores, promovendo o acolhimento dos colegas que não falam português.

Imagem 4: orientação para o professor trabalhar a música “Cabeça, ombro, joelho e pé” na língua materna dos alunos







Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Professor (2023)

Juntamente com a tradução do vocabulário principal de cada atividade, é fornecido um *link* que direciona os usuários do material a um vídeo disponível no YouTube (Imagem 5). Acessando o *link*, é possível ouvir a pronúncia das palavras nos três idiomas: português, espanhol e crioulo haitiano, sempre nessa ordem. A audição do vocabulário nos três idiomas, além de ampliar o repertório linguístico da turma com o aprendizado de novas palavras, faz com que os professores e os colegas brasileiros tenham mais facilidade para compreender o que os alunos não falantes de língua portuguesa desejam comunicar. Esse recurso pedagógico mobiliza as trocas linguísticas entre alunos de diferentes nacionalidades e promove um espaço multilíngue em sala de aula, em que todos os estudantes podem ensinar e aprender outras línguas além da sua língua materna.

Imagem 5: link de acesso ao áudio com pronúncia de palavras nos três idiomas



			
FOME	SEDE	FRIO	CALOR
HAMBRE	SED	FRÍO	CALOR
GRANGO	SWAF	FRÈT	CHALÈ

Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Aluno (2023)

Quanto ao aspecto multimodal, além dos áudios relacionados à pronúncia do vocabulário, o material apresenta histórias infantis e músicas da cultura brasileira (Imagem 6). Mais do que promover o contato com o idioma de forma lúdica, esse tipo de atividade faz com que os estudantes conheçam o repertório de cantigas e narrativas comumente trabalhadas na Educação Infantil, além de identificarem personagens que povoam o imaginário infantil dessa fase.

Imagem 6: atividades que abordam a multimodalidade

VAMOS CANTAR E DANÇAR A MÚSICA "A FORMIGUINHA"? COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A), ESCREVA O NOME DOS PRODUTOS QUE A FORMIGUINHA FOI COMPRAR NO MERCADO.



Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Aluno (2023)

Por se tratar de um material voltado a crianças em fase de alfabetização, são frequentes as atividades relacionadas à compreensão das diferenças entre escrita e desenho; à consciência fonológica; ao reconhecimento do alfabeto brasileiro; à percepção de diferentes sílabas, encontros consonantais e vocálicos; à relação entre fonemas e grafemas e demais aspectos que

dizem respeito à fase inicial da leitura e da escrita e também à identificação de números. O contato com palavras, pequenas frases, canções e gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, em situações contextualizadas de comunicação, mediado pelo professor, é uma estratégia que visa ao letramento. Os alunos também são convidados a refletirem sobre sua convivência familiar, escolar e social e representá-las por meio de desenhos e pequenas produções textuais, de forma que possam desenvolver sua criatividade e imaginação.

Para que as vivências se tornem mais significativas para as crianças, há tarefas de cunho prático, como a leitura e realização de uma receita culinária (Imagem 7), por exemplo. Trata-se de uma atividade atrelada ao uso da língua que promove o bem-estar e a alimentação saudável. Este aspecto materializa a proposta de ensino de PLAc, pois, além da aquisição do idioma, o aluno tem contato com conhecimentos relacionados à qualidade de vida no Brasil.

Imagem 7:- atividades que abordam a multimodalidade



Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Aluno (2023)

Por fim, cada unidade é finalizada com uma série de atividades fotocopiáveis, cuja orientação de aplicação é feita no Livro do Professor, ao longo dos assuntos trabalhados na seção (Imagem 8). Essas atividades podem ser impressas pelos professores, recortadas e utilizadas pelos alunos. Dentre elas, destacam-se jogos de memória, sílabas para formar palavras, dedoches de membros da família, personagens para colorir e montar, placas

indicativas para serem coladas nos espaços da escola etc. Com isso, o material pode tornar-se mais dinâmico para a prática em sala de aula.

Imagem 8: atividades fotocopiáveis ao final de cada unidade



Fonte: Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica: Livro do Aluno (2023)

Considerações finais

Concebido a partir da perspectiva do PLAc (GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; CABETE, 2010) e do Alfalettar (SOARES, 2021), o material didático aqui apresentado volta-se a um contexto multicultural e multilíngue cada vez mais presente nas escolas de Educação Básica brasileiras, motivado pelas migrações recentes.

Como o material está em fase inicial de utilização em sala de aula, ainda não há parâmetros para confirmar sua eficácia, o que é um limitador deste trabalho, mas que será ser abordado em pesquisas futuras. As primeiras experiências têm revelado, contudo, que o seu uso tem auxiliado significativamente o trabalho dos docentes, principalmente ao facilitar a compreensão da língua materna falada pelos estudantes e que pode ser melhor compreendida por meio dos quadros de vocabulário multilíngues que associam imagem, palavra e som presentes no material. De todo modo, salienta-se o seu caráter pioneiro ao dar visibilidade a crianças na condição de imigrantes e refugiados que estão matriculadas nas instituições de ensino, mas que, de forma muito frequente, ainda não são percebidas em sua individualidade.

Ao desenvolver um material de alfabetização que, além de promover o aprendizado da língua portuguesa, valoriza a história de vida dos estudantes imigrantes e refugiados, sua cultura, seus conhecimentos prévios e linguísticos, espera-se contribuir para as ações de acolhimento e para a efetiva integração dessas crianças à comunidade escolar e, consequentemente, à sociedade brasileira.

Referências

- ALLEGRO, M. R. C. S. **O ensino da língua e da cultura**: que materiais utilizar no nível A1?. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Português / Língua Segunda / Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade de Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/302950262>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BALZAN, C. F. P.; TURCATTI, A.; PEDRASSANI, J. S.; CITOLIN, C. B. **Material didático de alfabetização para imigrantes e refugiados da Educação Básica**. Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>. Acesso em: 01 ago.2023.
- BARROS, J. S. Imigrantes venezuelanos na escola brasileira: reflexões sobre bilinguismo e educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (org.). **Bilinguismo cultural**: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2021, p.153-174.
- CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação, 2010, 146f. (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório anual OBMigra 2022**. Brasília: OBMigra, 2022. (Série Migrações). Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relat%C3%B3rios-a>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Comunicação da comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões**: um novo quadro estratégico para o multilinguismo. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2005. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596>. Acesso em 15 abr. 2023.
- GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de interação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, n. 9, [s. p.], 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 12 fev. 2023.
- SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar: São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- SENNA, L. A. G. **Bilinguismo cultural**: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2021.
- SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009.

Agradecimentos

Agradecemos ao IFRS-Campus Bento Gonçalves pelo fomento à pesquisa por meio do Edital IFRS n.º 12/2022, com concessão de bolsas de iniciação científica às estudantes do Curso de Licenciatura em Letras.

Sobre as autoras

Carina Fior Postingher Balzan: Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), tem Mestrado em Letras e Cultura Regional e Doutorado em Letras pela mesma universidade. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves. Tem experiência com leitura e formação de leitores e ensino de português como Língua de Acolhimento, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão nessas áreas.
E-mail: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br

Cristina Bohn Citolin: Graduada em Letras – Língua Portuguesa para Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), tem Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma universidade, onde também realizou Estágio Pós-doutoral na área de Ciências Humanas. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves. Tem experiência nas áreas de alfabetização e de língua portuguesa e literatura como revisora de textos.
E-mail: cristina.citolin@bento.ifrs.edu.br

Júlia Sonaglio Pedrassani: Graduada em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves. É professora de Português nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede privada e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) de imigrantes que estão matriculados na instituição. Tem experiência na área de Português como Língua de Acolhimento, participando de projetos de pesquisa entre 2019 e 2022.
E-mail: juliaspedrassani@gmail.com

Alissa Turcatti: Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves. É auxiliar de educação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais na rede pública de ensino. Tem experiência na área de Português como Língua de Acolhimento, participando de projetos de pesquisa entre 2022 e 2023.
E-mail: alissaturcatti2014@gmail.com

Livro didático na educação infantil: o que dizem as professoras que fazem uso do Porta Aberta (PNLD 2022)

Textbook on early childhood education: what teachers who use the “Porta Aberta” say (PNLD 2022)

Libro de texto en educación infantil: lo que dicen los docentes que utilizan el "Porta Aberta" (PNLD 2022)

Debora Djully Gomes da Paz¹

Maria da Conceição Lira da Silva²

Eliana Borges Correia de Albuquerque³

Resumo: Este artigo buscou compreender os impactos no ensino da língua escrita causados pela adoção do Livro Didático *Porta Aberta: volume 2*, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022. Como procedimentos metodológicos, analisou-se o referido livro e realizou-se entrevistas com duas professoras. Os resultados apontaram que o livro apresenta atividades repetitivas e focadas no ensino das letras e de seus sons, o que está em consonância com a Política Nacional de Alfabetização. Quanto aos usos desse material, as professoras, embora reconheçam algumas limitações nas atividades nele presentes, utilizam o livro e orientam suas práticas também com foco no ensino de letras.

Palavras-chave: Educação infantil; ensino da escrita; livro didático.

Abstract: This article sought to understand the impacts of using the *Porta Aberta* textbook, distributed by the 2022 National Book and Didactic Material Program, on the teaching of written language. As methodological procedures, we analyzed the referred textbook and conducted interviews with two teachers. The results showed that the book presents repetitive activities focused on teaching letters and their sounds, which is align with the National Literacy Policy. Regarding the uses of this material, the teachers, although they recognize some limitations in the activities included in it, use the book and guide their practices also with a focus on teaching letters.

Keywords: Early childhood education; writing teaching; textbook.

Resumen: Este artículo buscó comprender los impactos en la enseñanza de la lengua escrita provocados por la adopción del Libro de Texto *Porta Aberta: volume 2*, distribuido por el Programa Nacional del Libro y Material Didático 2022. Como procedimientos metodológicos, analizamos el libro de texto referido y realizamos entrevistas a dos docentes. Los resultados mostraron que el libro presenta actividades repetitivas enfocadas en la enseñanza de las letras y sus sonidos, lo cual está en línea con la Política Nacional de Alfabetización. En cuanto a los usos de este material, los docentes, aunque reconocen algunas limitaciones en las actividades presentes en él, utilizan el libro y orientan sus prácticas también con foco en la enseñanza de las letras.

Palabras clave: Educación infantil; enseñanza de la escritura; libro de texto.

¹ Universidade Federal de Pernambuco

² Universidade Federal de Pernambuco

³ Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

No atual contexto da Educação Infantil, as questões sobre o uso de Livros Didáticos (LD) e o ensino da língua escrita constituem um campo polêmico. Os debates sobre essas temáticas se destacaram nos últimos anos com as diversas mudanças no âmbito das políticas públicas brasileiras sobre Educação Infantil e Alfabetização, como a homologação da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017), a publicação da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) e a inserção da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2020).

Não há dúvidas de que essas mudanças, muitas de caráter autoritário, são um retrocesso quanto às conquistas obtidas no campo da Educação Infantil. Dentre esses retrocessos, destacamos a forma como a PNA concebe essa etapa da Educação Básica, que voltou a ser tratada como preparatória para a alfabetização. De forma contrária ao que preconiza essa política, compreendemos, assim como Brandão e Leal (2010), que o trabalho com a linguagem escrita é um processo que não deve ser realizado de forma enfadonha ou mecânica, mas sim de maneira significativa e integrada com projetos que façam sentido para as crianças.

Neste artigo, apresentamos um estudo que teve como objetivo geral compreender, no âmbito do último ano da Educação Infantil, os impactos no ensino da língua escrita causados pela adoção do LD do PNLD/2022. Para tanto, categorizamos as atividades de escrita presentes no volume 2 da coleção *Porta Aberta* e investigamos o que dizem as professoras sobre os usos que elas fazem desse material no trabalho com a escrita.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que realizamos, para a produção de dados, análise documental da versão do estudante do *Porta Aberta: volume 2*, utilizado pelas professoras participantes da pesquisa. A análise do LD teve o propósito de identificar as concepções sobre o ensino da língua escrita que fundamentam a obra e classificar as atividades voltadas para o trabalho no eixo da apropriação da escrita alfabética.

Além da análise documental, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras, selecionadas a partir dos seguintes critérios: atuar no último ano da Educação Infantil e utilizar o LD *Porta Aberta: volume 2*. Para garantir o anonimato delas, optamos por chamá-las como Professora A (PA) e Professora B (PB). PA, que possui 17 anos de experiência docente, atua na rede municipal de Recife, tem magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão e Docência em Educação Especial. Já PB possui 6 anos de atuação na

área e está vinculada à rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes. Ela é formada em Pedagogia e pós-graduada em Mídias e Tecnologias Digitais.

O roteiro de entrevista foi estruturado em três blocos: o primeiro buscou informações gerais sobre a professora; o segundo visou a entender o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas docentes e o último foi dedicado às questões sobre o LD. As entrevistas foram realizadas em março de 2023, de forma individual com cada professora, gravadas em áudios e posteriormente transcritas. Os dados obtidos foram tratados de acordo com a Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2016).

O artigo está organizado em quatro partes. Logo após esta introdução, apresentamos uma discussão teórica sobre a temática. Em seguida, discutimos os resultados da pesquisa. Por último, tecemos as considerações finais.

Educação infantil no Brasil e o ensino da língua escrita

A Educação Infantil é um campo relativamente novo em termos legais no Brasil, pois apenas com a Constituição Federal de 1988 passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, conforme artigo 205 (BRASIL, 1988). Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (Lei nº 9.394/96), de acordo com o artigo 29, ela foi definida como etapa inicial da Educação Básica, cuja finalidade é garantir o desenvolvimento integral da criança, considerando tanto seus aspectos físicos quanto psicológicos e sociais (BRASIL, 2023).

Com isso, documentos foram elaborados a fim de orientar essa etapa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico, que produz cultura e que é ativo na construção de seus conhecimentos (BRASIL, 2010). Além disso, indicam que o currículo na Educação Infantil deve considerar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

Outro marco importante para a Educação Infantil é a BNCC (BRASIL, 2017). Entre outras contribuições, ela estabelece cinco campos de experiências que devem organizar os currículos nessa etapa: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Conforme apresenta Silva (2019), o campo de experiência mais polêmico na BNCC é o que está relacionado à leitura e à escrita, que sofreu mudanças em sua nomenclatura, passando

de “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para “Oralidade e escrita” e, posteriormente, voltando para sua designação original. Essas alterações foram motivadas pelas críticas à expressão “Oralidade e escrita”, pois, para alguns especialistas da área, ela se relacionaria com a antecipação da escolaridade.” (SILVA, 2019, p. 36).

Nesse debate sobre o ensino da língua escrita na Educação Infantil, é importante considerarmos os impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Elaborada em um governo antidemocrático, a PNA impõe o método fônico como o melhor para alfabetizar as crianças, o que fere o direito constitucional que as escolas e os docentes possuem de escolher as metodologias adequadas para desenvolver o ensino (MORAIS, 2020).

Sobre esses aspectos, Coutinho-Monnier, Albuquerque e Souza (2021) analisam que as evidências científicas apresentadas pela PNA para comprovar a eficácia dos princípios que ela impõe não descrevem práticas concretas de alfabetização realizadas nessa perspectiva, da mesma forma que não relatam o que fazem as professoras e os alunos nesse cotidiano nem o que as crianças aprendem. Além disso, a PNA não dialoga com os demais documentos que norteiam a Educação Infantil, como as DCNEI e a BNCC, pois, diferentemente do que defendem esses documentos, ela concebe essa etapa como um período preparatório para a alfabetização.

Nesse viés, a PNA elenca 11 habilidades que devem ser ensinadas às crianças; das quais destacamos: “conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto”; “nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos” (BRASIL, 2019, p. 30). Assim, o foco passa a ser um trabalho baseado na instrução fônica, que contemple o ensino das letras do alfabeto e dos sons que elas representam.

Como analisa Moraes (2020), a imposição dessa política representa um ataque ao que temos defendido e à história recente da alfabetização brasileira, caracterizada pelo respeito à forma com que as crianças se relacionam com a cultura escrita e pela busca de garantir, a partir de uma perspectiva construtivista, o direito de refletir sobre a escrita, a pauta sonora das palavras e os diversos gêneros textuais desde a Educação Infantil.

De acordo com Magda Soares, em entrevista concedida a Barros (2011), não é objetivo da Educação Infantil alfabetizar crianças. No entanto, a autora considera que é possível que essas experiências iniciais desenvolvam conhecimentos e habilidades que ajudarão as crianças nas futuras etapas desse caminho. Brandão e Leal (2010) contribuem para essa discussão, pois

apontam que há três perspectivas que os professores podem seguir ao desenvolver o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil. A primeira diz respeito a uma obrigatoriedade em alfabetizar já nessa etapa, com atividades exaustivas, repetitivas e descontextualizadas, por meio do tradicional ensino das letras, o que é atualmente defendido na PNA. A segunda perspectiva é a de letrar sem letras, em que a linguagem escrita não é tida como um objeto de trabalho, sendo valorizadas as demais formas de linguagem, enquanto o trabalho com as letras é proibido. Por fim, em contraposição aos dois extremos anteriores, Brandão e Leal (2010) defendem a importância da leitura e da escrita na Educação Infantil como práticas diversificadas e plenas de significado, que devem envolver tanto atividades relacionadas à apropriação da escrita alfabética como a leitura e produção de textos diversos.

Defendemos, assim como Brandão e Leal (2010), que letrar e alfabetizar podem caminhar juntos. No entanto, pesquisas como a de Brandão e Albuquerque (2021) mostram que o trabalho com letras é frequente em diversos contextos dessa etapa e tem se desenvolvido, em geral, por meio do ensino explícito do alfabeto, com atividades diárias e repetitivas de cópia, identificação e memorização de letras, fonemas e sílabas, seguindo uma lógica progressiva de complexidade.

Livro didático na educação infantil: refletindo sobre as repercussões do PNLD 2022

Araújo (2020) indica que o uso do LD na Educação Infantil já era uma realidade nas escolas públicas brasileiras bem antes da inserção dessa etapa no PNLD, por meio da compra de programas educacionais, sistemas de ensino apostilados ou coleções de livros didáticos. No entanto, com o PNLD 2019, a Educação Infantil passou a ser contemplada por meio de obras destinadas apenas aos professores. Já o edital do PNLD 2022, lançado em 2020 no âmbito das ações da PNA, contemplou a Educação Infantil com obras destinadas não só aos docentes, mas também aos gestores e às crianças da pré-escola.

Cabe destacar que a inserção da Educação Infantil no PNLD, que até então atendia aos estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e da Educação de pessoas jovens e adultas, ocorreu em um período adverso. Nele, um governo antidemocrático impôs, sem debate, a PNA (2019), um dos documentos que orientou os critérios de avaliação das obras inscritas no edital.

A edição do PNLD 2022 organiza-se a partir do conceito de objetos. O objeto 1 caracteriza as obras didáticas, destinadas aos professores e gestores tanto das creches quanto da pré-escola em formato impresso ou digital. No entanto, os bebês e as crianças bem pequenas

não recebem essa obra para uso, uma vez que o Livro do Estudante Impresso se destina apenas às crianças pequenas, de 4 e 5 anos, da pré-escola.

Segundo os critérios estabelecidos no anexo III-A do edital, o Livro do Estudante deve se estruturar com ênfase nos conteúdos de literacia (habilidades relacionadas à leitura e a escrita) e de numeracia (conjunto de conhecimentos e habilidades relacionados à Matemática. Precisa tratar também dos conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social, que podem figurar como contextualizadores das atividades de literacia e numeracia (BRASIL, 2020).

O objeto 2 diz respeito às obras literárias, voltadas aos estudantes de todos os grupos da Educação Infantil e aos professores. E o objeto 3 contempla as obras pedagógicas, que consistem no volume único do Guia de Preparação para a Alfabetização baseada em evidências. Os critérios para a aprovação do Guia, presentes no anexo III-C do edital, tomam por base a PNA, reduzem a Educação Infantil a uma etapa preparatória para a alfabetização, orientam os professores quanto às fundamentações da literacia e da numeracia bem como fornecem exemplos e sugestões de atividades para aplicar em suas salas.

Entendemos, portanto, as críticas a essas políticas na medida em que, entre outros fatores, elas representam um retrocesso no âmbito do ensino da escrita e da leitura na Educação Infantil e figuram também como uma ameaça à autonomia docente no ato de decidir como os professores devem conduzir as práticas pedagógicas. Assim, consideramos importante analisar as relações entre o que preveem as políticas e o que relatam as professoras sobre suas reais concretizações nas salas do último ano da Educação Infantil.

Análise dos resultados

Esta seção se divide em duas partes. Na primeira, analisamos como é proposta a prática com a escrita no LD estudado. Na segunda, encaminhamo-nos aos depoimentos das docentes entrevistadas.

O trabalho com a escrita no Porta Aberta: volume 2

O *Porta Aberta: volume 2* integra uma coleção composta por: livro do estudante, manual do professor impresso, material digital para professor e material digital para gestor. Conforme

indica o *site* da editora FTD Educação (2021), o livro foi estruturado com base nos documentos oficiais já mencionados no edital do PNLD 2022, como a BNCC, a PNA e as DCNEI.

Figura 1: Capa e contracapa do livro didático *Porta Aberta: volume 2*



Fonte: Carpaneda (2020).

O livro está organizado em quatro unidades, chamadas de “Movimentos: Interagir e Respeitar”; “Brincar e Comemorar”; “Observar e Aprender”; e “Manifestar e Valorizar”. O nome de cada movimento constitui tema que orienta as propostas de atividades de cada unidade. Ao final de cada unidade, há duas seções: projeto e glossário. Os projetos são propostas coletivas de vivências e produções. O glossário apresenta propostas de ampliação de vocabulário, explorando significados e usos de palavras trabalhadas na unidade ou de campos semânticos parecidos.

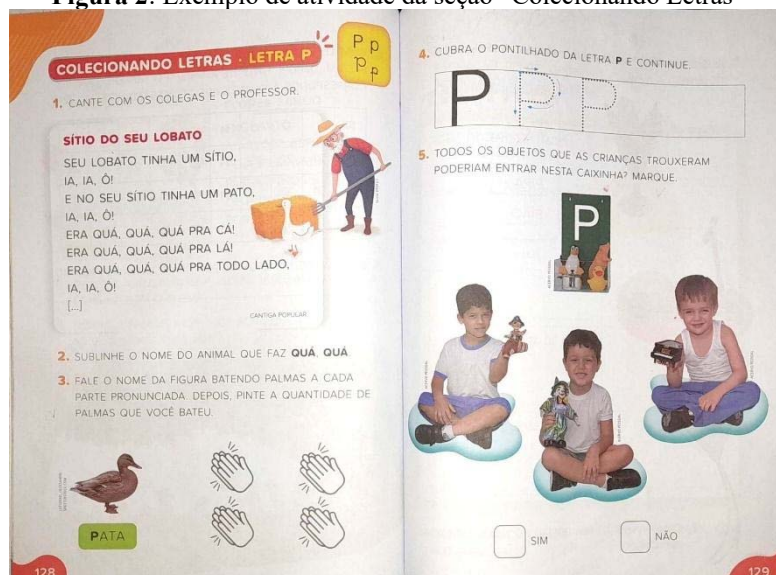
Entre as atividades do LD, destacam-se os conteúdos de literacia e numeracia defendidos no edital do PNLD 2022, que tomou como base a PNA. No que se refere ao trabalho no eixo da apropriação da escrita alfabética, há uma prioridade no ensino das letras do alfabeto, com 90 atividades ao longo de todo o livro, sendo a maioria destinada a cobrir e copiar as letras. O livro também possui atividades envolvendo sílabas (63); das quais, 26 solicitam partição oral de palavras em sílabas. Em menor quantidade, o livro contempla atividades de rimas e aliteração (5) e fonemas (3). Em geral, essas atividades são apresentadas na seção “Colecionando letras”. O Quadro 1 expõe as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) mais frequentes, apontando o quantitativo das que são encontradas na referida seção.

Quadro 1: Atividades de apropriação do SEA presentes no volume 2 da coleção *Porta Aberta*

Atividades de apropriação do SEA	Frequência total das atividades no livro	Frequência das atividades na seção “Colecionando Letras”
Identificação de palavras em textos	20	18
Partição oral de palavras em sílabas	26	26
Contagem de sílabas de palavras	25	25
Cobrir letras	27	26
Cópia de letras	26	26
Identificação de palavras que começam com determinada letra sem correspondência escrita	29	29

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos observar que a seção “Colecionando letras” é dedicada ao trabalho no eixo da apropriação do SEA. Em geral, ela é iniciada por uma atividade de leitura de um texto e da exploração de uma palavra nele presente que se inicia com a letra a ser ensinada, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Exemplo de atividade da seção “Colecionando Letras”

Fonte: Carpaneda (2020, p. 128-129).

Após a atividade envolvendo a leitura do texto (nesse exemplo, a orientação é para cantar a música do Seu Lobato), solicita-se que as crianças identifiquem uma palavra do texto (questão 2), contém a quantidade de sílabas da palavra (questão 4), cubram e copiem a letra

inicial da palavra (questão 4) e, por fim, identifiquem as figuras cujas palavras começam com a letra trabalhada (questão 5). Essa sequência de atividades, em geral, repete-se em todas as seções “Colecionando letras”, mudando a letra trabalhada. Com essa sequência, o livro *Porta Aberta: volume 2* busca atender aos requisitos do edital do PNLD/2022, sobretudo, por meio do trabalho com as letras e seus sons.

Observamos que, em todas as atividades de cobrir letras, como a da questão 4 da Figura 2, há a indicação da movimentação que se deve fazer ao escrevê-las por meio da presença de setas. Sobre esse tipo de atividade, Brandão e Albuquerque (2021) discutem que a letra de bastão maiúscula é a mais adequada para ensinar às crianças no início da apropriação do SEA, uma vez que possuem traços mais claros de serem visualizados e reproduzidos que os das letras cursivas. Portanto, as autoras argumentam que não faz sentido a presença de setinhas indicando a direção dos movimentos necessários para escrever a letra bastão no papel (BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2021, p. 96).

A partir de nossa análise, é possível concluir que o *Porta Aberta: volume 2* é um livro didático que corresponde à perspectiva descrita por Brandão e Leal (2010) relacionada à obrigatoriedade de alfabetizar na Educação Infantil. Isso porque ele propõe atividades repetitivas e descontextualizadas, que têm o objetivo de preparar as crianças para a alfabetização, o que é defendido na PNA.

O que nos dizem as docentes sobre o ensino da escrita e o uso do *Porta Aberta: volume 2* na educação infantil

Nenhuma das professoras entrevistadas teve experiências práticas anteriores ao PNLD/2022 com uso do livro didático na Educação Infantil. Sobre esse material, PA o descreve como um importante apoio, porque, além de veicular conteúdos, promove oportunidades para as crianças conhecerem a organização de um livro didático e se acostumarem com sua utilização. Vejamos sua opinião no trecho a seguir: “*É a oportunidade de eles terem de folhear os livros, pra não... esperar até o primeiro ano pra ver alguma coisa... Não, já vão se acostumando. Aprendendo a procurar as páginas, como é que se usa o livro, a capa, o que tem dentro, como é que procura. Tá entendendo?*” (PA, entrevista concedida em março de 2023).

PA destaca que, em suas práticas, tenta utilizar o LD de duas a três vezes na semana. Além disso, afirma que não se atém ao *Porta Aberta: volume 2* e critica a limitação e o empobrecimento das atividades oportunizadas às crianças ao fazer uso apenas desse material:

É um instrumento a mais, mas só não fica nele não. [...] Até porque, esse livro desse ano, ele é muito simples. [...] Ele podia ser mais trabalhado. [...] A gente tem que sempre tá mudando, porque, se ficar só no livro, só fica nisso: a letra, o que que começa com aquela letra e o som... para eles escreverem o número das sílabas, de acordo com as palmas, que é o que é pedido no livro, né? Agora isso é do A ao Z. Não tem outras atividades diferenciadas. O próprio livro deveria trabalhar, né? Mas... Deixa pra próxima (PA, entrevista concedida em março de 2023).

Em relação às atividades que o livro em análise propõe para o ensino da escrita, PA considera:

São até boas. Mas elas são repetitivas. A mesma coisa que é pra fazer, por exemplo, com a letra A, é a mesma coisa pra fazer com a letra Z. Aí se torna repetitivo. Até as próprias crianças já sabem, com o passar do tempo. Como é que é? Ah, mudou de letra, é pra fazer isso, é aquilo... Eles mesmo já sabem, de tão repetitivo que é (PA, entrevista concedida em março de 2023).

Nesse relato, percebemos a crítica aos conteúdos da seção “Colecionando Letras”, que se organiza com as mesmas atividades ao longo de todo o livro, com foco no ensino das letras. Embora reconheça essa limitação do *Porta Aberta: volume 2* e busque alternativas complementares, PA desenvolve sua prática com utilização sequencial do LD, além de consultar as instruções dos materiais de apoio ao professor fornecidos pela coleção.

Eu vejo, porque tem musiquinhas... Aí eu coloco pra eles as músicas [...]. Por exemplo, a letra A, né..., que a gente vai dar ainda, vai começar ainda. Eu já dei, mas no livro não, ainda não chegou nessa parte. Apesar que eu podia ir logo direto, mas eu... Tô acompanhando, sabe? Vou apresentando o livro a eles (PA, entrevista concedida em março de 2023).

Apesar de reconhecer que poderia modificar esse uso, a professora se mostrou em concordância com as prescrições presentes no material. Como descrevem Coutinho-Monnier, Albuquerque e Souza (2021), uma consequência da PNA, por meio da adoção de LD com foco na instrução fônica, é o controle da prática docente, prescrevendo o que e como deve ser ensinado.

Também buscamos saber quais são as atividades priorizadas pelas docentes para desenvolver o ensino da escrita com suas turmas. PA considera fundamental o trabalho com o nome e com os sons e as atividades com jogos. Além do próprio nome da criança, chama a atenção para o trabalho com o nome dos outros colegas:

Trabalho muitos sons. Sons são muito importantes. CA de cavalo, com CA de cama, com CA de Camila... Sílabas, né...? Sons iniciais e sons finais. É primordial. Bingo também. [...]. Bingo de letras agora; mais pra frente um pouquinho, bingo de sílabas. A gente trabalha com os nomes, os nomes dos colegas, né? Contar as letras que são formados os nomes... (PA, entrevista concedida em março de 2023).

Percebemos, assim, que as atividades destacadas por PA são aquelas atreladas aos princípios veiculados pela PNA e constatados no *Porta Aberta: volume 2* no que diz respeito ao foco no ensino da letra, seguido do trabalho com as sílabas e de suas relações fonêmicas. As atividades com os nomes das crianças também são mencionadas como importantes por PA, sendo descritas com o objetivo de reconhecimento e diferenciação do próprio nome e do nome dos colegas, contagem de letras e exploração das letras iniciais e finais.

PB, ao discorrer sobre o LD na Educação Infantil, destaca que é uma questão polêmica, mas também entende o material como um apoio à prática. Além disso, descreve que esse recurso está subordinado a seu planejamento e aos objetivos que ela estabelece para serem alcançados com a turma:

É polêmico. E, assim, eu entendo toda a polêmica, porque eu acho que a gente não pode se ater, como eu te falei, eu não posso me ater a isso aqui [aponta para o livro]. Eles são crianças..., crianças muito pequenas... E... O intuito da Educação Infantil é a formação da criança, a questão do brincar. Eles aprendem brincando (PB, entrevista concedida em março de 2023).

PB também afirma não se ater apenas ao livro. Além da possibilidade de complementar as atividades que o livro contém, descreve que pode modificar as propostas de acordo com seus interesses para a turma:

Vou pegar aqui o livro. Aí vamos aqui na parte da letrinha A. Tem todo um embasamento, certo? Falando sobre a letrinha A. Tudo isso. Mas veja... Eu usei o livro pra falar? Eu não usei. Posso usar em outro momento? Posso... Mas o que foi que eu fiz? Eu fiz uma pescaria. Pedi pra eles procurarem letrinhas A. [...] Eu não vou deixar de ter uma atividade que eu julgo, é..., mais significativa pra eles porque eu tenho que usar o livro. Tem que ter um certo cuidado com relação ao livro e Educação Infantil, porque Educação Infantil é muito complexo, amplo, tem toda uma formação que a criança tá passando (PB, entrevista concedida em março de 2023).

Ainda sobre essa atividade de pescaria, PB relata:

Hoje a gente fez uma atividade para entender o som das vogais: a pescaria. Os peixes eram tampinhas. E a vara de pescar era prendedor. E aí eu levei uma vasilha e enchi com água na escola. E aí eu fui falando..., falando para eles, por exemplo, “A-BA-CA-XI. Qual é o sonzinho de abacaxi? Qual é a letrinha que vem quando eu falo A?” para eles entenderem que é o sonzinho da letrinha A e, quando eu for passar isso para o papel, quando eu vou escrever A, tem o sonzinho da letra A (PB, entrevista concedida em março de 2023).

Além de não fazer o uso sequencial do LD, PB afirma modificar as atividades para garantir que as crianças tenham os seus direitos de brincar e interagir garantidos. Como analisa Araújo (2020), uma das críticas à distribuição desses recursos para a Educação Infantil pelo Ministério da Educação é justamente a de que os conteúdos veiculados pelos livros didáticos constituam o foco do trabalho pedagógico, em detrimento das experiências das crianças, comprometendo a finalidade dessa etapa da educação.

No entanto, ao identificarmos quais conteúdos compõem as atividades relatadas por PB, constatamos que seu foco também está no ensino explícito das letras, de seus sons e de sua grafia. A descrição realizada por ela das atividades que considera fundamentais para o ensino da escrita corrobora esse fato: *“Primeiramente, o nome. [...] Acho que é a base. A partir daí, a gente vai introduzindo as outras. [...] Porque do nome eu consigo trabalhar a questão das letras, sons de letras, até da rima.”* (PB, entrevista concedida em março de 2023). Dessa forma, percebemos que, embora PB priorize uma rotina de contextos diversificados, suas atividades são voltadas para o ensino das letras, assim como as de PA.

Essa correspondência reitera o argumento de Brandão e Albuquerque (2021) sobre o trabalho transmissivo das letras ainda ser uma realidade típica nas práticas da Educação Infantil, esvaziadas de sentido e destinadas a fazer com que as crianças respondam às atividades de forma mecânica, de acordo com o que foram acostumadas a fazer. Vale ressaltar que o *Porta Aberta: volume 2* não foi mencionado pelas professoras como recurso para o trabalho com os nomes. As poucas atividades apresentadas pelo LD que envolvem o nome estão localizadas no Movimento 1, “Interagir e Respeitar”, e nas propostas de brincadeiras (para escrever o nome da dupla vencedora ou indicar a ordem dos vencedores). Além disso, o trabalho com os nomes dos colegas também está presente na seção “Colecionando Letras”, em uma atividade que solicita que a criança identifique nomes de colegas que começam com a letra apresentada, visto que esse é seu foco.

Considerações finais

Com o estudo realizado, concluímos que os princípios que norteiam as propostas do livro didático *Porta Aberta: volume 2* refletem os conteúdos veiculados pela PNA no que diz respeito ao ensino transmissivo das letras e à percepção da Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. A organização do livro em movimentos busca atender aos direitos de aprendizagens e campos de experiências previstos na BNCC e constituem temas para as atividades propostas.

No entanto, em nossas análises, não visualizamos os direitos de aprendizagens sendo efetivados, pois o que identificamos foi uma volta ao modelo das cartilhas de alfabetização com atividades que não propõem desafios, com pouca diversidade de atividades, e propostas que se repetem ao longo de todo o livro, na seção “Colecionando Letras”, com enunciados que solicitam às crianças que cubram e copiem letras, identifiquem letras iniciais de palavras e localizem palavras em textos ou frases.

Com relação às entrevistas, percebemos semelhanças e diferenças entre os princípios e as práticas relatadas pelas professoras quanto ao uso do LD e ao ensino da escrita na Educação Infantil. No entanto, concluímos que as professoras utilizam a obra *Porta Aberta: volume 2* mesmo reconhecendo suas limitações quanto à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e à presença de atividades repetitivas, percebendo que as próprias crianças começam a desenvolvê-las de forma mecânica ao longo das unidades.

A perspectiva constatada nos relatos das professoras mais se aproxima da primeira concepção descrita por Brandão e Leal (2010) quanto à obrigatoriedade em alfabetizar já na Educação Infantil, além de concordar com o que indica a PNA sobre um ensino transmissivo e preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como afirmam Brandão e Albuquerque (2021), não há lógica que justifique a apresentação isolada das letras do alfabeto, uma vez que elas já estão na escrita das palavras com as quais as crianças têm contato diariamente.

Os documentos oficiais, elaborados e impostos recentemente sobre a Educação Infantil e a Alfabetização, reforçam o desenvolvimento de práticas tradicionais e desconsideram os conhecimentos e as experiências essenciais para as crianças nessa trajetória. Portanto, compreendemos a necessidade, indicada por Brandão e Albuquerque (2021), de reflexão pelas professoras sobre como desenvolver esse trabalho com suas turmas de forma significativa e contextualizada.

Referências

- ARAÚJO, Renata Adjaina Silva de. **Os usos do livro didático na educação infantil**: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. 2020. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Rubem. Aprendizagem lúdica. Entrevistada: Magda Soares. **Educação**, 01 nov. 2011, [n. p.] Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 87-113.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 13-31.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Sealf/MEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação Nº 02/2020** – CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022. Brasília: Fundeb/SEB/MEC, 2020. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.
- CARPANEDA, Isabella. **Porta aberta**: volume 2. São Paulo: FTD, 2020.
- COUTINHO-MONNIER, Marília de Lucena; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; SOUZA, Sirlene Barbosa de. Práticas de alfabetização com uso dos materiais do programa alfa e beto e de livros didáticos do PNLD: o que fazem as professoras? o que os alunos aprendem? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. (org.). **Práticas de Alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente, vol.1. Curitiba: CRV, 2021, p. 117-146.

FTD EDUCAÇÃO. **Educação infantil**: porta aberta pré-escola. São Paulo: FTD, 2021. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/educacao-infantil/porta-aberta/pre-escola-3/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 66-75, mar. 2020.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

Sobre as autoras

Debora Djully Gomes da Paz: Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora na área de Educação Infantil e residente em Alfabetização e Letramento.
E-mail: deboragomespp@gmail.com

Maria da Conceição Lira da Silva: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE.
E-mail: cecalirases@gmail.com

Eliana Borges Correia de Albuquerque: Professora da Universidade Federal de Pernambuco, possui Mestrado em Psicologia Cognitiva pela UFPE e Doutorado em Educação pela UFMG. Realizou Pós-doutorado em Educação na Université Lumière Lyon 2 e na Université Paris 8. Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos de graduação, mestrado e doutorado sobre: Práticas de Alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EJA, Formação docente e Materiais didáticos de alfabetização.
E-mail: eliana.balbuquerque@gmail.com

Leiturescrita – lecrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora

Readingwriting – readwrite: paths to a humanizing literacy

Lectescritura - leescribir: caminos hacia la alfabetización humanizadora

Ana Maria Esteves Bortolanza¹

Cíntia Resende Corrêa²

Resumo: O estudo centra-se na alfabetização da criança para humanizá-la nos atos de lecrever como processo de *leiturescrita*, tendo em vista uma alfabetização humanizadora. A análise dialética desses conceitos explora as políticas de alfabetização do Decreto No. 9.765, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contrapondo-se ao princípio alfabético da escrita. Conclui-se que *leiturescrita/lecrever* tem a finalidade de a criança apropriar-se de formas ideais de escrita para constituir-se sujeito que compreende o mundo e o transforma. Isso requer mudanças nas políticas públicas de alfabetização que contemplem a *leiturescrita*, sua natureza híbrida e pansemiótica, novas relações dos atos de lecrever dialógico, livre e criador.

Palavras-chave: Alfabetização; humanização; leiturescrita/lecrever.

Abstract: The study focuses on the reading and writing of children with the aim of humanizing them in the acts of reading as a process of reading and writing, with the aim of humanizing reading writing. The dialectical analysis of these concepts explores the literacy policies of Decree No. 9.765, the Common National Curricular Base (BNCC) and the National Pact for Literacy in Fair Education (PNAIC), contrasting with the alphabetic principle of writing. It is concluded that reading-writing/reading is destined for the child to appropriate ideal forms of writing to become a subject that understands the world and transforms it. This requires changes in public literacy policies that address written reading, its hybrid and pansemiotic character, new relationships between the acts of dialogic, free and creative reading.

Keywords: Literacy; humanization; readwriting/reading.

Resumen: El estudio se enfoca en la lectoescritura de los niños con el fin de humanizarlos en los actos de lectura como proceso de lecto-escritura, con miras a humanizar la lectoescritura. El análisis dialéctico de estos conceptos explora las políticas de alfabetización del Decreto No 9.765, la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa (PNAIC), contraponiéndose al principio alfabético de la escritura. Se concluye que la lectura-escritura/lectura está destinada a que el niño se apropie de formas ideales de escritura para convertirse en un sujeto que comprende el mundo y lo transforma. Esto requiere cambios en las políticas públicas de alfabetización que aborden la lectura escrita, su carácter híbrido y pansemiótico, nuevas relaciones entre los actos de lectura dialógica, libre y creativa.

Palabras clave: Alfabetización; humanización; leiturescrita/lecrever.

¹ Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE), Coordenadora do Grupo Nacional de Estudo Bajard (Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco? Obra Póstuma de Élie Bajard).

² Universidade de Uberaba – UNIBE; Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG

Introdução

Por meio de uma investigação dialética, percorremos o artigo de Arena (2020) para explorar os conceitos de *leituresscrita/lescrever*, de forma a penetrar na essência desses conceitos, que podem explicar a alfabetização com foco no processo de humanização da criança. O artigo explora esses novos conceitos em contraponto às políticas públicas de alfabetização em nosso país, postas nos documentos oficiais: Decreto N° 9.765, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assentados no princípio alfabética da escrita.

Justificamos a análise dialética trazendo Gamboa para explicar que,

Nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Decorrente dessa concepção, a educação é tomada como uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura, junto com outras instâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 1998, p. 126).

No artigo *Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever*, da autoria de Dagoberto Buim Arena (2020), livre docente da Unesp no campus de Marília, são apresentadas alternativas teórico-metodológicas em oposição às políticas de alfabetização postas no Decreto N° 9.765, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, apesar de suas diferenças, aproximam-se em relação à consciência fonológica apoiando-se no princípio alfabético da língua escrita portuguesa.

O artigo de Arena (2020) traz 14 citações de *leituresscrita/lescrever* a partir do título, que vão detalhando os significados desses novos conceitos desenvolvidos pelo autor para revitalizar a concepção de alfabetização tão esvaziada de sentido e mecanizada por métodos e técnicas nos documentos oficiais das políticas públicas de alfabetização.

Isto posto, este texto tem a finalidade de analisar os conceitos de *leituresscrita/lescrever*, tendo em vista uma alfabetização verdadeiramente humanizadora como alternativa a políticas públicas de alfabetização e práticas pedagógicas conservadoras e equivocadas que, uma vez naturalizadas, cristalizaram-se ao longo da história da alfabetização em nosso país.

Primeiramente, a fim de situar o que entendemos por alfabetização humanizadora trazemos uma citação de Miller (2020, p. 1), ao explicitar os objetivos do Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum³.

[...] ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana, e o de promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma Alfabetização Humanizadora.

O Boletim Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) reúne docentes/pesquisadores de universidades, pós-graduandos e professores da educação básica. A equipe editorial é integrada pela Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena (UFU), Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez (Unesp), Profa. Dra. Érika Christina Kohle (Diretora de Escola de Educação Infantil do Município de Marília), Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (Unesp), Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU), Profa. Dra. Neire Márcia da Cunha (Uniube/UNIPAM), Profa. Dra. Sônia de Oliveira Santos (Coordenadora Pedagógica da escola pública *Bento de Abreu Sampaio*, de Marília), Profa. Dra. Stela Miller (Unesp), Profa. Dra. Sueely Amaral Mello (Unesp), Profa. Dra. Vanilda Gonçalves de Lima (Alfabetizadora na Rede Municipal de Educação de Marília).

Trata-se de um boletim bimestral composto de textos curtos e ilustrações, apresentado em quatro seções em torno de uma temática: *Editorial*, *De professor para professor*, de abordagem teórica com reflexões substantivas; *Eu faço assim*, traz experiências de alfabetização de professores que se identificam com o grupo editorial; e a seção *Mural* que traz notícias e informações aos leitores.

De acordo com Miller (2020, p. 2), o processo de humanização pela linguagem se realiza

[...] pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência. Então, saber ler e escrever os diferentes gêneros discursivos é saber dominar as formas ideias/finais

³ Para acessar o Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora abra o link <https://nahum-lescrever.com.br/boletim/>.

(terminais) da linguagem que nos torna sujeitos capazes de ler e compreender o mundo em que vivemos e de agirmos dentro dele [...].

Arena (2021, p. 1) situa o campo pelo qual é possível chegar a uma alfabetização humanizadora. Faz-se necessário, afirma o autor,

[...] o distanciamento de alguns princípios amparados nas ciências da natureza, tal como o da necessidade de desenvolvimento de consciência fonológica. Nesse esforço de criar modos humanizadores de pensar a alfabetização, recompomos condutas intelectuais fundamentadas em estudos de áreas de certas vertentes da semiótica, da filosofia da linguagem, da psicologia, da didática e da antropologia, entre outros campos, que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas trocas humanas.

Destacamos a importância de pensar o processo alfabetizador por meio de estudos de áreas diferentes, como afirma Arena (2021), que focam a escrita em sua dimensão dialógica historicamente situada no mundo da cultura, distantes das ciências da natureza.

Isso posto, Arena (2021, p. 2) esclarece ainda que,

Por se situar no campo da educação, nas ciências humanas, e eleger a linguagem escrita como meio de trocas sociais, a alfabetização cuida da humanização da criança em formação, pelo estudo e a apropriação da constituição gráfico-ideológica dos enunciados e do desenvolvimento de uma consciência gráfica, isto é, um modo de pensar que percebe as funções dos caracteres, tão diversos quanto sejam as exigências das trocas, na criação e recriação de sentidos.

Compreendemos com Arena (2021, p. 3) que, “ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam”. Nessa perspectiva, “Não há lugar para um olhar dominado pelo mecanismo grego de construção alfabética da língua escrita, porque ela já não é mais tão alfabética”. Assim como “Não há lugar para um olhar exclusivo sobre o objeto – uma palavra – sem que ela esteja em uma cadeia enunciativa”. Também “Não há lugar para um olhar para fonemas e grafemas isolados como elementos técnicos estereis de construção da palavra”, pois “esse olhar elimina os homens, elimina professores e alunos como pessoas cheias de vida, elimina suas trocas sociais e suas trocas verbais”. Enfim, “Não há lugar para o que afasta a alfabetização de seu caminho para a humanização”.

Portanto, o caminho proposto para a alfabetização centra-se em seu processo humanizador, o que nos possibilita inferir que alfabetizar é humanizar a criança por meio dos atos de *lescrever* como processo de *leituresscrita*.

Um olhar para (re)pensar a alfabetização como processo de humanização da criança

Sobre os documentos acima citados, o Decreto Nº 9.765, publicado em 11 de abril de 2019 no governo Bolsonaro, dispunha sobre a Política Nacional de Alfabetização, e já foi revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023, no atual governo de Lula. A PNA (BRASIL, 2019) enfatizou a alfabetização na consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática e a literacia, o que significou um retrocesso. A BNCC (BRASIL, 2017) foca o processo de alfabetização na construção do conhecimento “das relações fonográfêmicas [...] que pode se dar em dois anos, a ser, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, [...] o conhecimento da ortografia do português do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 89). Configurou-se como reafirmação de apropriações da teoria construtivista e, simultaneamente, da tradição pedagógica que advém da formação docente e atuação dos professores. O PNAIC (BRASIL, 2012) foi instituído pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), tendo como finalidade alfabetizar plenamente as crianças com até 8 anos de idade em todo o país. Trouxe uma concepção de linguagem como representação da língua, de maneira a propor o ensino afunilado nos elementos que estruturam a língua portuguesa como sistema alfabético, o que dificultou a alfabetização como processo de interação verbal dialógico.

Arena (2020) discute os documentos acima citados pondo em cena um novo olhar para a alfabetização ao revelar os equívocos das políticas públicas de alfabetização em nosso país, propondo outro caminho. A concepção de alfabetização que envereda pelos caminhos do letramento e literacia carrega a herança da consciência fonológica, historicamente construída a partir do princípio alfabético de nossa língua escrita. Ainda que tenham sido produzidos em ambientes politicamente divergentes, suas pequenas diferenças acabam convergindo para o fonocentrismo.

Em seus estudos e pesquisas, Arena (2020) vem revivificando essas concepções defasadas, substituindo-as pelos conceitos de *leitura escrita* – *lescrever*, ao discordar do princípio hegemônico da escrita alfabética e consciência fonológica. Por um outro viés, o autor desnuda a escrita no meio digital e revela seu caráter tipográfico, ao substituir letra por caractere, novos suportes e gestos que a criança descobre ao se relacionar com a escrita digital. Por esse viés, compreendemos que a criança apropria-se da constituição gráfico-ideológica com acesso direto aos significados, desenvolvendo seu pensamento ao perceber as funções dos caracteres e (re)criar sentidos nos atos de *lescrever*.

Ao questionar a hegemonia do conceito de escrita alfabética, Arena (2020) coloca em discussão o conceito de caractere, os gestos de crianças *poliatentas* em novos suportes digitais e modos de *lescrever* que desestabilizam a ordem estabelecida no mundo anacrônico da alfabetização. Contrariamente à hegemonia do princípio alfabético da escrita, o autor traz a consciência gráfica de uma escrita visível, que pode ser diretamente acessada sem passar pela fala, em que os signos escritos são de natureza diferente dos signos orais. Isso põe em xeque o binômio grafema/fonema e suas correspondências convencionais no processo alfabetizador.

No final do resumo, Arena (2020, p. 71) declara que o artigo “rompe o consenso ao contestar a natureza predominantemente alfabética da escrita e assumir o de consciência gráfica em um mundo digitalizado”, propondo *lescrever* e *leituresscrita*, conceitos que fundem os atos de ler e escrever, assim como os termos leitura e escrita, uma vez que são processos indissociáveis.

Prosseguindo, adentramos ao novo caminho proposto por Arena por meio dos conceitos de *lescrever/leituresscrita*, conceituando a linguagem escrita em seu caráter híbrido, pansemiótico e em suas relações dialógicas.

A linguagem escrita híbrida e pansemiótica, suas relações dialógicas

Detivemo-nos no terceiro tópico do artigo *Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever*, cujo título é *Caminhos de Escape*. Aqui nos deparamos com o ponto de partida do autor, na contramão das políticas nacionais de alfabetização que partem da linguagem oral e buscam explicar a escrita como transcrição da fala. Para Arena (2020), a linguagem escrita tem natureza e materialidade diferentes da oral. Faz-se necessário atravessar a relação aparente entre linguagem oral e linguagem escrita, fragilmente sustentada nas relações convencionais entre fonemas e grafemas, para atingir na essência os significados para além das letras, materializados nos caracteres – os sinais do teclado, inclusive o espaço em branco – que juntos produzem enunciados.

Eis nesta outra materialidade uma descoberta fundamental: nossa língua portuguesa, herdada da escrita latina ocidental e edificada sobre um princípio petrificado ao longo da história, o princípio alfabético vem sendo alimentado pela consciência fonológica, embora já não dê conta da sua complexidade no mundo de hoje.

Portanto, é preciso atualmente, de acordo com Arena (2020, p. 78) pensar a linguagem escrita “híbrida, pansemiótica, [que] demanda novos modos de pensar, novos suportes, novos

gestos, novos instrumentos de inscrição, em relações profundamente dialógicas”. Escrita *híbrida* no sentido de sua heterogeneidade e complexidade, *pansemiótica* pela junção do prefixo *pan* que significa por inteiro, e *semiótica* porque se refere aos signos e processos de significação. Assim uma escrita em sua complexidade, em sua inteireza, multiplicidade de signos e significações, portadora de sentidos diversos.

Que caminho seria esse para compreender e avançar a alfabetização em contraponto com o velho caminho do princípio alfabético da escrita? O autor nos propõe então investigar as relações entre a tipografia, os dispositivos digitais e os aplicativos de mensagens.

Contradições históricas demonstram, de acordo com Arena (2020, p. 78), que “o homem, com a escrita digital, reintroduz o componente logográfico, historicamente desprezado em virtude da predominância do princípio alfabético”, de forma que “recria um conjunto híbrido, concretamente manifesto em trocas instantâneas de mensagens”. Isso implica em repedagogizar o ensino da leitura e da escrita pelos atos de *lescrever*, considerando novos suportes tecnológicos, gestos inusitados das crianças que inauguram e constituem novas relações entre *ensinantes* e aprendizes nos atos de *lescrever*, tomando a escrita como objeto/instrumento cultural.

Por esse caminho, o ensino da leitura e da escrita superam a via indireta da alfabetização a ser percorrido na aprendizagem mnemotécnica do código alfabético, das sílabas, das consoantes e vogais, dos pseudotextos em exercícios enfadonhos e repetitivos.

Hoje, os suportes se multiplicam para além da lousa e do caderno, incluem as telas do celular, do notebook e outros dispositivos tecnológicos. Os gestos mecânicos, repetitivos e despropositados da criança ao *lescrever* ganharam movimento, vida e sentido. Isso é o que Arena (2020) chama de revitalização da escrita para escapar das armadilhas criadas pelos conceitos de letramento e literacia.

Tendo em vista esse novo olhar para a alfabetização, Arena vem se engajando em estudos científicos de autores de resistência, que assumem uma nova postura em suas pesquisas e estudos sobre essa temática, inspirando-se em autores como Souchier (2015); Souchier, Candel e Gomez-Mejia (2019); Freinet (1976); Richaudeau (1999); Foucambert (1998); Bajard (2014) e outros.

Segundo Souchier, Candel e Gomez-Mejia (2019) citados por Arena (2020), a escrita na mídia digital coloca em cena o ato de ler-escrever fundidos e inseparáveis, a leitura na tela e simultaneamente a escrita no teclado. Numa sociedade atualmente textualizada por meio dos aplicativos e dispositivos digitais, as ações de ler e escrever se amalgamaram numa só, por isso

lescrever. As mudanças demandam novos modos de ação humana que, conseqüentemente, exigem novas formas de se relacionar com a escrita como objeto/instrumento historicamente criado pela humanidade que muda continuamente.

Fazemos aqui fazemos parênteses e trazemos Vigotski afirmava já há mais de um século, em seu texto *A pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita* que:

A pedagogia, pese a existência de numerosos métodos de ensino da leitura e escrita, não há elaborado todavia um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científico e praticamente. Por isso, a problemática deste ensino segue sem resolver-se até os dias de hoje (VIGOTSKI, 2000, p. 183).

À vista das palavras de Vigotski, a pergunta que fazemos é: Como situar a alfabetização hoje, objeto/instrumento historicamente construído, em uma sociedade de profundas mudanças sociais e tecnológicas?

Entendemos que é o momento de nos aproximarmos desse *front* de resistência de autores estrangeiros citados pelo autor do artigo aqui em análise, que passaram pelo conceito de lecto-escritura do construtivismo, pensarmos a alfabetização na perspectiva de Arena, pelo caminho de *leiturescrita/lescrever*. Para esclarecimento, ao citar o conceito de lecto-escritura, Arena retoma o termo de Emília Ferreiro (1995) que parte do princípio alfabético da escrita e foca as relações oralidade-escrita.

Para Arena (2020), a *leiturescrita* pressupõe a recusa aos improváveis preceitos da base alfabética da linguagem escrita para assumir o caráter híbrido da escrita em suas formas “visuais semióticas”. A partir desse novo olhar, depreendemos que a corporalidade da escrita não se separa de sua semioticidade, pois as palavras como signos visuais incorporam os significados.

No mundo digital, a criança dedilha os teclados do celular, do notebook, em jogos, whatsapp, youtubers, e tantos outros dispositivos e aplicativos. Simultaneamente aos movimentos dedilhados, ela *lescreve*, olhos e dedos em sintonia numa celeridade incrível enquanto as políticas públicas insistem na consciência fonológica. Na escola, muitas vezes, podemos observar crianças entediadas que olham pela janela esperando ansiosamente sair para a vida lá fora, onde habita a escrita em movimento. Muitas pesquisas têm confirmado isso.

Já pela escrita digitalizada, segundo Arena (2020, p. 78), recuperamos o “componente logográfico, historicamente desprezado em virtude da predominância do princípio alfabético” que se materializa como “um conjunto híbrido, concretamente manifesto em trocas instantâneas de mensagens”.

Recorremos novamente ao Boletim NAHum, especificamente o número especial de outubro de 2022, produzido em homenagem ao Prof. Dr. Élie Bajard, linguista francês, que veio ao Brasil na década de 1990. Bajard, em seus estudos sobre a leitura e a escrita, incorporou ideias de Derrida e Alain, ambos filósofos, também de Jean Foucambert e François Richaudeau, cujos estudos estão voltados para a língua e seu ensino.

Para Arena (2022, p. 8-9), Bajard “vai abandonar o conceito de grafema e assumir o de caractere”. Diferentemente da relação fonema/grafema, “o caractere não mantém vínculos com o fonema, porque é concebido no interior do sistema gráfico, composto por um código gráfico ampliado para código tipográfico”. Ainda diferencia código e sistema, ao destacar que, “o código gráfico seria uma organização de elementos gráficos (caracteres) que remetem a significados”. Assim, “a linguagem escrita seria formada por código gráfico, por código ortográfico, e por código tipográfico, conforme seus usos ao longo das épocas”. Sendo assim, os “caracteres teriam a função explícita de gerar significados (o conceito do signo de Saussure)”.

Ainda no Boletim Especial do NAHum, Arena (2022, p. 9) mostra que Bajard se inspirou também em Vigotski para explicar que “os elementos seriam letras sem sentido. As unidades só são unidades no momento da troca de enunciados pela escrita, pelo código ortográfico ou tipográfico”, do contrário continua sendo elemento. Prossegue, esclarecendo que “o código tipográfico nasce com a imprensa de Gutenberg”, presente “nos teclados de celulares e computadores, não formados por letras, mas por caracteres portadores de sentido”. Adiante, Arena (2022, p. 10) explica que se trata de “elemento para Vigotski e para Bajard é um sinal – sonoro ou gráfico – destituído de sentido”, detalhando que o elemento “não pode compor um código sonoro nem um código gráfico, ortográfico ou tipográfico, porque o significado é aqui exigido”.

Avançando, Arena (2022, p. 10) cita Bajard (2021) para estabelecer que “a ortografia constitui [forma] um código” e “as correspondências fonográficas [formam] um sistema”. Reafirma que “Bajard entende que há um sistema sonoro e um sistema gráfico, formados por unidades que portam sentido”, sendo que os caracteres que a constituem vinculados ao sentido e desempenham uma função discursiva.

Por esse ângulo, Arena (2022, p. 11) explicita que Bajard mostrou o equívoco do sistema alfabético da língua ao se guiar pela “metodologia do método fônico”, e “também do construtivismo”, pois ambos adiam o ensino da ortografia para um momento posterior. Nessa direção, alerta que o primeiro encontro da criança “deve ser diretamente com o código

tipográfico atual, porque os caracteres portam sentidos, desprezados em um sistema fonográfico.

Ao relegar o ensino da ortografia para um momento posterior à alfabetização, tanto o método fônico quanto o construtivismo ignoram o vínculo entre caractere e significado, esvaziando a escrita de seus significados para a criança. Arena (2022, p.12) entende que “os caracteres-não letras, tipográficos, somente têm possibilidade de se tornarem construtores da escrita se a linguagem escrita se manifestar em enunciados”. As palavras isoladas, letras, sílabas apresentadas fora de enunciados à criança são desprovidas de significado para ela.

Miller (2022, p. 13) aproxima Vigotski e Bajard ao trazer as palavras de Bajard (2021) para reiterar “[...] a convicção de que a aprendizagem da escrita é uma conquista de linguagem e que reduzi-la ao domínio da transposição de letras em sons – objetivo da escola e dos planos de alfabetização – é a causa profunda da produção de analfabetos funcionais”.

Comparando-o com Vigotski (2000), Miller (2022, p. 13) chama a atenção para o fato de que se faz necessário oferecer à criança, no começo da aprendizagem da escrita, conhecer a linguagem verbal “como uma das formas, e a mais relevante, de estabelecimento de relações com o outro, de interação social”, tendo em vista que “os signos da cultura que se encontram na base da realização de atividades [...] possibilitam aos sujeitos a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores”. Segue a autora, citando Vigotski (2000) que “a linguagem escrita é dominada pela criança como resultado de seu desenvolvimento cultural, de sua relação, desde muito pequena, com os signos e símbolos da cultura”, pois, “está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade”

Segundo Miller (2022, p. 13), Bajard criticava os “métodos que defendem uma alfabetização restrita aos elementos formais da língua”, justificando “que a leitura é um ato de compreensão de um enunciado pela atribuição de um significado à matéria gráfica que o leitor tem diante de seus olhos”. Ao propor a atividade de “descoberta do texto”, a criança primeiro compreende antes de pronunciar, contrariamente aos métodos de alfabetização que ensinam a pronunciar para depois compreender.

No Boletim NAHum, Arena (2023, p. 2) descreve a prática pedagógica de uma professora do interior do Maranhão, e discute os atos complexos de ler e escrever, o primeiro ligado ao segundo, cuja referência é o objeto visível – a escrita que se materializa em suportes, gêneros e espaços diferentes. Para o autor, precisamos “aprender a ver a palavra”, entretanto não é suficiente. “É fundamental aprender a pensar”. É necessário ainda (re)conhecer o

conceito essencial de linguagem interior, pois “o ato de aprender a ler é um ato de aprender a lidar com os sentidos na linguagem interior”.

Assim *lescrever* não é pronunciar, não é codificar/decodificar e muito menos silabar. Silenciosamente, a criança *lescreve*. Arena (2023, p. 2) anuncia que “No silêncio, a linguagem interior, o rascunho mental funcionam com tanta liberdade que a criança pode rascunhar, olhar palavras, arriscar sentidos, desprezá-los, confirmá-los, sem que ninguém ainda esteja ouvindo a sua voz”. Em outras palavras, reafirmamos que o pensamento da criança corre livre, sem cerceamentos, motivada ela joga com as configurações gráficas dadas pelos caracteres e atribui sentidos nos atos *lescrever*.

Em relação ao papel do professor e o planejamento de seu fazer-docente, ensinar é auxiliar a criança “atitudes de formação entre as quais a de aprender a observar pistas visuais”, à procura de indícios escondidos como um pequeno investigador que cria hipóteses, faz previsões a partir de indícios, questiona e formula respostas provisórias no jogo de trocas com o autor por meio dos enunciados materializados no texto.

Consciência fonológica e consciência gráfica: divergências e proposições de Élie Bajard

Na abordagem grafocêntrica de Bajard (2021), os signos da língua visível (escrita) correspondem aos signos da língua audível (oral), nesse sentido o signo gráfico descoberto pela criança é memorizado por ela. O autor explica que no começo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança passa pelo signo sonoro que acessa o signo visível, a escrita. Mas essa operação pode dispensar o signo sonoro, é o caso da criança com surdez que pode acessar diretamente o signo escrito sem passar pelo signo sonoro e aprender a escrever. Essa correspondência, diferentemente do método fônico, tem duas funções: a criança descobrir simultaneamente o signo escrito e o significado.

À vista disso, compreendemos com Bajard (2021), que o ato de ler se realiza quando a criança integra o signo gráfico (escrito) em sua memória diretamente sem precisar passar pelo signo sonoro, enquanto a premissa fonocêntrica passa pela correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons), conduzindo a criança à decodificação do código, fora da função discursiva da linguagem.

Bajard (2021) critica o que chama de via indireta na alfabetização, que tem como princípio o sistema alfabético e opera com elementos acústicos que são decifrados pela pronúncia, e não acessam diretamente o significado. O duplo caminho aberto pelo sistema

alfabético – da língua sonora para a escrita e vice-versa da escrita para a sonora – exige que língua sonora e língua visual sejam ligadas por fonemas e grafemas. A criança fica dividida entre o fonema que pertence à sonoridade (voz e ouvido) e o grafema que faz parte da visualidade (olho).

O grafema é um elemento insuficiente em sua relação com o fonema, segundo Bajard (2021), já pela via direta os caracteres como unidades visíveis e manuseáveis exercem funções na configuração das palavras, de caráter tipográfico, pelos quais a criança pode acessar diretamente a língua visível, a escrita. Ao tatear/brincar com os caracteres, a criança desenvolve desde pequena uma consciência gráfica atingindo diretamente o significado.

Finaliza Bajard (2021) que, do ponto de vista epistemológico, os caracteres ao se ligarem diretamente ao significado possibilitam que a criança reflita sobre a natureza da língua escrita, pois a unidade da escrita corresponde a um objeto material ou imaterial que ela (re)conhece no mundo visual. O uso dos caracteres (sinais) pelas crianças amplia as operações em jogo nos atos de escrever, e sua apropriação é semelhante ao processo de apropriação da imagem, pois os caracteres como sinais assemelham-se às imagens. Finalmente, no teclado do computador, no smartphone, e em outros dispositivos e aplicativos, a criança adota estratégias de inclusão, exclusão, deslocamento, apagamento de caracteres e nesse processo descobre os caracteres pré-formados que unem operações de leitura e escrita num só ato. O texto digital por sua vez pode ser copiado/colado, impresso e multiplicado, essas operações independem do acesso da criança à língua sonora. Enfim, a escrita digital favorece o acesso da criança à ortografia ao antecipar a frequência de palavras sem recorrer aos exercícios fonológicos.

Considerações: algumas reflexões para uma alfabetização humanizadora

Após os estudos de Arena (2020; 2021; 2022), Bajard (2021); Miller (2020; 2022), conclui-se que:

Em primeiro lugar, uma alfabetização humanizadora é aquela se dá por meio de enunciados, na diversidade de gêneros discursivos, em processos de interação/relação com o outro, nas atividades das ações coletivas que participam as crianças no processo de aprender a escrever de maneira a se apropriarem das formas ideais/finais da escrita a fim de se constituírem como sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem para transformá-lo num mundo melhor. Isso favorece uma educação emancipadora em substituição à uma educação alienante.

Em segundo lugar, para isso, faz-se necessário olhar para trás e recuperar o caráter logográfico da escrita, isto é, o reconhecimento visual da palavra de maneira a contemplar a complexidade e heterogeneidade da língua visível, e também olhar para frente para superar o princípio cristalizado da natureza alfabética da escrita para compreender seus aspectos híbridos e pansemióticos, o que requer (re)pensar as novas relações no mundo da escrita, da consciência gráfica, das funções dos caracteres etc., para reordenar o ensino dos atos de ler e escrever num só ato - *lescrever*.

Em terceiro lugar, *lescrever* como ato silencioso, desperta a linguagem interior da criança, desenvolve o pensamento e a consciência de maneira que a liberta para jogo de configurações com as palavras, tateando-as para descobrir os sentidos, sem nenhuma forma de censura. Nesse processo dialógico, ela descobre a linguagem livre, em movimento.

Para finalizar, esperamos do verbo *esperançar* e não *esperar*, como nos ensinou o mestre Paulo Freire (1992), com este artigo contribuir para pensar a alfabetização como *leituresscrita*, processo alfabetizador que se constitui de forma híbrida e pansemiótica, tendo em vista uma alfabetização de fato humanizadora. Isso implica o engajamento de professores em direção a mudanças nas políticas públicas de alfabetização.

Referências

- ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71-87, 2020. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ARENA, D. B. Por uma alfabetização humanizadora. **Boletim NAHum**, Marília, n. 2, jan./fev., p. 1-1, 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- ARENA, D. B. Aspectos do pensamento de Élie Bajard: os sistemas e os códigos. **Boletim NAHum**, Marília, p. 7-12, out. 2022. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-elie-bajard-outubro-de-2022/>. Acesso em: 5 nov. 2022.
- ARENA, D. B. Atos de ler, atos de ver, atos de refletir. **Boletim NAHum**, Marília, n. 15, p. 2-3, mar./abr. 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/03/PERIODICO_MAR_ABR_23.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? [obra póstuma]. Org. A. P. B. Arena e D. B. Arena. Cortez: São Paulo, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/37.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL, **Decreto. Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019&ato=db5UTW65keZpWT07b>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

MILLER, S. Por que um “núcleo de alfabetização humanizadora”? **Boletim NAHum**, Marília, n. 1, nov./dez., p. 2-3, 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MILLER, S. Bajard e Vigotski em diálogos. **Boletim NAHum**, Marília, p. 13-16, out. 2022. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-elie-bajard-outubro-de-2022/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

Sobre as autoras

Ana Maria Esteves Bortolanza: Pós-Doutoramento em Educação (Universidade de Évora, Portugal) Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp). Desenvolve pesquisas na área de linguagem, alfabetização, desenvolvimento da criança e outras afins.
E-mail: anamariaestebesbortolanza@gmail.com

Cíntia Resende Corrêa: Doutoranda em Educação - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Docente - Universidade de Uberaba e Professora Formadora no Departamento de Formação Profissional - Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG.
E-mail: correarcintia@gmail.com

A andragogia como ferramenta na educação de jovens e adultos

Andragogy as a tool in youth and adult education

La andragogía como herramienta en la educación de jóvenes y adultos

Márcia Cicci Romero¹

Maria Cristina Santos de Oliveira Alves²

Sônia Maria dos Santos³

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a andragogia e a EJA. O presente artigo tem por base uma metodologia exploratória e bibliográfica. O intuito foi analisar a importância da aprendizagem ao longo da vida como uma ferramenta de trabalho para a educação de jovens e adultos. Tanto os caminhos de uma quanto os de outra se entrelaçam na aprendizagem dos adultos, no sentido de que na EJA estão as pessoas que não tiveram oportunidades em ter uma educação em idade própria, e agora tem e assim sendo, caminham então para ter uma aprendizagem ao longo da vida, visto que a sua realidade, deverá ser levada em consideração na EJA, sobretudo colocando a realidade do aluno como ponto de partida.

Palavras-chave: Andragogia; alfabetização; educação de jovens e adultos.

Abstract: This article has as object of study andragogy and youth and adult education. This article is based on an exploratory and bibliographic methodology. The aim was to analyze the importance of lifelong learning as a working tool for youth and adult education. Both the paths of one and the other are intertwined in adult learning, in the sense that in the youth and adult education are people who did not have opportunities to have an education at their own age, and now have and, therefore, walk towards learning throughout life, since their reality should be taken into account in youth and adult education, especially placing the student's reality as a starting point.

Keywords: Andragogy; literacy; youth and adult education.

Resumen: Este artículo tiene como objeto de estudio la andragogía y la EJA. Este artículo se basa en una metodología exploratoria y bibliográfica. El objetivo fue analizar la importancia del aprendizaje permanente como herramienta de trabajo para la educación de jóvenes y adultos. Tanto los caminos de uno como del otro se entrelazan en el aprendizaje de adultos, en el sentido de que en EJA son personas que no tuvieron oportunidades de tener una educación a su edad, y ahora tienen y, por tanto, caminan hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que su realidad debe ser tenida en cuenta en EJA, sobre todo poniendo como punto de partida la realidad del estudiante.

Palabras clave: Andragogía; literatura; educación de jóvenes y adultos

O conceito de andragogia

Para Nogueira (2004, p. 3), “[...] a andragogia é conceptualizada como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos, derivada das palavras gregas *anêr* com a conjugação andr- (que significam Homem, não rapaz ou adulto)”. Para Alcoforado e Vieira (2007, p. 176)

¹ Universidade Federal de Uberlândia

² Universidade Federal de Uberlândia

³ Universidade Federal de Uberlândia

“A educação de pessoas adultas, entendida como elemento transformador das práticas quotidianas e como mecanismo de mudança social, poderá constituir-se como um contributo decisivo para esta mudança desejável”. Martins (2013) explica que Malcolm Knowles entendia que a andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. E que possuía cinco pilares, a saber:

O modelo andragógico baseia-se nos seguintes princípios:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.
6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento (MARTINS, 2013, p.145-146).

A autora Nogueira (2004) explica as obras de Malcolm Knowles. As obras que estudavam o aprendizado de adultos, davam ênfase para que fossem de forma distinta ao da criança. Ela explana que a diferença entre o pedagogo e o andragogo é a forma de ensinar, isto é, o método pedagógico, visto que o andragogo tenta fazer com que seus alunos sejam os responsáveis paulatinamente pelo seu aprendizado. Ela explica o pensamento de Knowles ao afirmar que para ele, é uma atribuição ao facilitador de aprendizagem designar qual método é mais prudente para seus alunos, a depender da situação. Assim informa que quando são dependentes, que não possuem um conhecimento prévio sobre determinado assunto, quando não conseguem identificar a importância em aprender um conteúdo por não enxergar significado em seu dia a dia, nessa situação o modelo mais adequado ao aprendente é o pedagógico. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) propicia que os conhecimentos já adquiridos dos alunos, viabilizem o ensino-aprendizagem, ao possibilitar que os diálogos aconteçam. O adulto só consegue ter uma aprendizagem significativa quando o que aprende é algo que terá utilidade em sua vida, assim o professor precisa exercer o diálogo para que o adulto absorva o conhecimento.

Em relação ao facilitador de aprendizagem:

Knowles (1980) refere ainda que cabe ao facilitador da aprendizagem verificar quais os pressupostos adequados a uma dada situação. Quando os aprendentes são dependentes, quando não possuem experiência prévia na área, quando não compreendem a relevância de determinado conteúdo nas suas tarefas diárias, quando necessitam de acumular rapidamente conhecimentos para atingir certas performances; então o modelo pedagógico é o mais adequado (NOGUEIRA, 2004, p. 5).

Santos (2016, p. 39) explica a relação de Malcolm Knowles com a andragogia:

Sobre a Andragogia, a terminologia não é tão recente, foi utilizada pela primeira vez por Alexander Kapp em 1833. Contudo, um conjunto de conceitos sobre a educação de adultos foi introduzida mais tarde pelo americano Malcolm Knowles, sendo considerado precursor da Andragogia e baseava-se em um modelo andragógico pragmático, que contemplava um modelo pedagógico.

O autor acima compreende que todos os alunos são diferentes entre si e na andragogia a sua aprendizagem é distinta das crianças e adolescentes, tendo em vista que os adultos estão ali numa sala de aula por um motivo, desse modo, já existe uma motivação, tendo os adultos também experiências profissionais e de vida, sendo então conscientes de suas tomadas de decisões.

É o professor quem possui as habilidades e conhecimentos para diagnosticar as necessidades e deficiências de seus alunos, visto que o ato de ensinar não é levar o conhecimento para a sala de aula e sim melhorar e reconhecer os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, assim é fundamental que exista uma adequação dos métodos de ensino de crianças e adolescentes para os adultos, levando em consideração os conceitos andragógicos na edificação de conhecimentos elaborados de forma coletiva, tomando como ponto de partida a realidade de vida dos alunos.(MARTINS, 2013). A autora continua explicando que a educação de adultos carece de outras formas de ensinar, principalmente também com a EJA.

Martins (2013) entende que os gostos pessoais de alunos adultos podem ser alterados durante o seu processo de alfabetização, pois a visão de mundo que antes lhe era familiar, ao aprender a ler e a escrever, com a sua compreensão então dessa nova realidade, lhe acarreta novos significados, com uma nova leitura de mundo. Ela identifica que pelos jovens e adultos já terem uma bagagem de conhecimentos ao longo de sua vida, precisam que o facilitador de aprendizagem/professor lhes direcionem para também agregar os saberes pretendidos no

currículo. A andragogia auxilia o profissional de educação dentro de uma sala de aula da EJA, preparando-o para a realidade dos alunos que possuem diferentes idades, assim é imprescindível que o professor saiba como é a vida de seu aluno para que possa a partir daí, elaborar as suas aulas para que tenham relevância em seu cotidiano.

Os adultos conseguem permanecer na escola quando a sua necessidade emergencial será atendida, para que consigam transformar a sua realidade, por esse motivo é tão importante que o professor parta de sua realidade para ministrar as aulas, fato também imprescindível para que ocorra a aprendizagem.

A importância do *life-long learning*

É nesse sentido que o *Life-Long Learning* surge, termo que significa *Aprendizagem ao longo da vida*. A aprendizagem ao longo da vida compreende que a educação acontece ao longo da vida de uma pessoa e não é aquela educação que possui início e final.

O conceito de Educação/Aprendizagem ao longo da vida, no mínimo, apresentava certas ambiguidades. Não poderia ser considerado um conceito 'neutro'. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se tratava. A educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de 'aprendizagem ao longo da vida' está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante (GADOTTI, 2016, p. 3).

Ainda a esse respeito, Delors (2012, p. 90) contribui:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

A educação de jovens e adultos possui contribuição fundamental de Paulo Freire. A sua prática pedagógica transformadora baseava-se em levar a realidade do aluno em consideração,

a ter uma visão crítica do mundo. É importante que o professor na educação de jovens e adultos leve em consideração o passado de seu aluno, para que o mesmo possa ressignificá-lo, assim, por meio do diálogo, a aprendizagem de jovens e adultos ocorre quando o mesmo acontece, isto é, quando conseguem refletir criticamente sobre o assunto. Nesse sentido, podemos identificar aqui a semelhança com a andragogia que também leva em consideração a condição de vida do aluno.

Sobre a importância de Freire na educação de jovens e adultos, sobretudo, da alfabetização, Oliveira (2007, p. 3) esclarece:

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, que reconheciam a educação como ato político por excelência, depois de um primeiro momento em que o governo de João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado ‘Método Paulo Freire’, a partir do golpe militar de 1964 procurou-se enterrar a proposta e sua lógica.

Paulo Freire foi deportado do Brasil e os militares no poder, em 1964, instituíram o projeto chamado de Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), porém não foi utilizado o método de Paulo Freire, que partia da realidade do aluno, com os temas geradores. O Mobral estava preocupado com a mão de obra do país, por esse motivo prometia que os cidadãos que dele participassem poderiam ter suas vidas transformadas para melhor. O analfabetismo então estava associado à razão do país não progredir e o adulto que não sabia ler e escrever, era o indivíduo marginalizado. Os militares não se preocuparam em continuar com o trabalho de Paulo Freire, de modo que os cidadãos pudessem conscientizar sobre a sua realidade, eles criaram um projeto assistencialista, para conter os números altos do analfabetismo na população adulta. O Mobral entendia que o seu público era aquele de baixo nível socioeconômico, que estavam marginalizados e caberia aos docentes alterar essa realidade. O projeto queria alfabetizar o maior número de pessoas em menor tempo possível. Se o método de Paulo Freire pretendia que o cidadão se conscientizasse sobre a sua realidade e fizesse a leitura do mundo, por outro lado, o Mobral tinha apenas o objetivo do seu aluno ser obediente, isto é, que não se rebelasse contra o governo e assim a ordem que imperava pudesse vigorar.

Os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ter acesso à educação em idade escolar, precisam que sua educação seja constante/ permanente para que possam contribuir no seu preparo para o mercado de trabalho, como também exercer os seus direitos de cidadania. Não basta apenas garantir o acesso à educação, é preciso que a mesma seja ofertada com qualidade para que dê fato a aprendizagem ocorra de forma significativa e emancipadora, propiciando que o leque de opções de melhores condições de vida desses jovens e adultos seja maior. Nesse contexto, valorizar as experiências de vida desse aluno e sua realidade é assegurar uma educação que contemple a formação humana para a aprendizagem ao longo da vida. (SANTOS, 2016)

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

Existe um elo que envolve a educação de jovens e adultos e a educação ao longo da vida. A EJA já vinha sendo abordada com a UNESCO e com os documentos oficiais do governo. A importância da educação ao longo da vida já vinha sendo discutida no V CONFITEA/1997, endossada pelo Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, do qual atribuiu à EJA a atribuição de “atualização de conhecimentos por toda a vida” (VENTURA, 2013).

Rodrigues e Moura (2016) explicam que o mercado de trabalho carece de mão de obra qualificada, principalmente pelo avanço da tecnologia, assim sendo, a aprendizagem passou a ser o cerne das pesquisas. Ainda que existam milhões de adultos analfabetos, as pesquisas sobre essa problemática são poucas, tendo em mente que são adultos que não foram alfabetizados em idade própria e que são habilitados ao trabalho, o que causa um certo alvoroço negativo com a imagem do país no exterior. É diante esse contexto que a aprendizagem surge como a protagonista nas pesquisas em educação e a aprendizagem ao longo da vida é discutida.

A aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e

quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três factores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem), para além de que esta aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho se quiser fazer face ao desemprego (SITOE, 2006, p. 287-288).

Os adultos que não conseguiram frequentar a escola e serem alfabetizados em idade própria, normalmente são aquelas pessoas que ficaram excluídas/ marginalizadas pela sociedade, pois não conseguiram ter as habilidades exigidas pela nova sociedade que vêm se desenvolvendo cada vez mais tecnologicamente. A aprendizagem ao longo da vida e a EJA andam de mãos dadas, no sentido de que se um adulto que não conseguiu ser escolarizado/alfabetizado em idade própria, ele procura os estudos enquanto adulto, significa que está a procura de uma nova oportunidade na vida, uma oportunidade para aprender, para ter melhores chances, principalmente àquelas ligadas à tecnologia, para ter as competências necessárias e solicitadas pelo mercado de trabalho.

Em relação ao mercado de trabalho, podemos refletir que a partir da época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em meados de 1920, que se preocupavam com uma educação laica, obrigatória e gratuita, o país preocupava-se em ter mão de obra qualificada e, que para progredir, não era aceitável que a sua população não soubesse ler e escrever, pois seria somente investindo em educação que o país poderia deixar a ruralidade para trás e conquistar a modernidade tão almejada.

Os autores Rodrigues e Moura (2016) alegam que a aprendizagem é uma exigência social, visto a realidade em que vivemos, e deve ser tão importante como a saúde e o lazer, para que o cidadão possa exercer os seus direitos de cidadania. Assim, explicam que as características de uma sociedade democrática compreendem realizações sociais e demandam que o adulto desenvolva certas capacidades para praticar a sua cidadania. Explicam ainda que para que a boa educação seja uma realidade para todos, é preciso que se torne uma obrigação de todos: mulheres e homens, jovens e adultos, independente de residirem no campo ou na cidade e de terem ou não a carteira assinada e ainda de serem autônomos ou não, pois diante da nossa realidade que intensifica cada vez mais uma globalização, demanda do cidadão uma aprendizagem ao longo da vida, que seja constante.

Para que todos possamos continuar vivendo nessa sociedade do conhecimento da qual somos bombardeados a todo momento com informações, ter uma aprendizagem significativa é

muito importante, pois é através da educação que os outros âmbitos da sociedade conseguem se desenvolver.

Almeida (2016) afirma que a educação de jovens e adultos é formada por elucubrações e artifícios que não ficam apenas nos espaços formais de escolarização, mas principalmente nos espaços não escolares. A educação de jovens e adultos forma também para que as pessoas tenham uma qualificação profissional, além de uma formação política e cultural, visando principalmente a emancipação humana, uma vez que a teoria e a prática são indissociáveis. A autora continua enfatizando que o foco da educação de jovens e adultos é ter como ponto de partida a realidade do seu público-alvo. Ela ainda destaca que foi o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que engendrou essa modalidade de ensino na educação básica.

Em relação ao conteúdo ministrado na EJA não estar adequado à realidade de seu público, há a seguinte crítica:

Historicamente, a oferta da EJA tem sido pequena, restrita ao turno da noite e com um conteúdo concebido, por muitos como o resumo daquele destinado às crianças e aos adolescentes. As dificuldades para consolidar-se como modalidade de ensino envolvem desde a oferta pública regular de vagas ao reconhecimento das suas especificidades, como por exemplo, a adoção de um currículo diferenciado, adequado a jovens e adultos, melhorando as condições de oferta e de permanência dos estudantes da classe trabalhadora no espaço escolar (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 81).

Os autores continuam explicitando que a dificuldade que houve para fortalecer a EJA como uma modalidade de ensino se deve ao fato de disponibilizar as vagas, principalmente ofertando um currículo que atenda às demandas e a realidade de seu público, para que essa oferta dessa modalidade consiga propiciar que seu aluno permaneça no espaço escolar. Os autores criticam o fato da EJA ter sido relegada a um segundo plano tratando-se das políticas públicas referentes à educação básica.

Os programas voltados a EJA abrangem um público heterogêneo, com perfil diferenciado em relação à idade, origem, expectativas e comportamento. Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo. A prioridade à educação de crianças e adolescentes, porém, tem direcionado uma política de marginalização das ações para EJA que, cada vez mais, ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais (ALMEIDA, 2016, p. 4).

É imprescindível relatar que o número de brasileiros com mais de 15 anos que não concluíram a educação básica é enorme. Diante de tais dados, faz-se importante que o governo

tome medidas que contemplem essa modalidade de ensino de forma efetiva, nesse sentido, fazendo com que seja de fato uma demanda de importância do governo (VENTURA; OLIVEIRA, 2020).

O autor Lima (2016) em seu artigo “A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?” traz uma discussão interessante ao atrelar a educação de jovens e adultos com a educação ao longo da vida, do inglês *Life Long Learning*. O autor defende a ideia de que essa educação ao longo da vida tem sido preponderante tanto nos espaços escolares como nos não escolares, no entanto estando à mercê da economia no novo capitalismo, para que as pessoas atinjam a empregabilidade e impulsionem a economia com a competitividade.

Nos últimos anos, o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados-membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portfólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis (LIMA, 2016, p.16-17).

O autor continua afirmando que essa educação permanente chamada também de “ao longo da vida” passou por uma ressignificação, no sentido de ter deixado para trás suas convicções e também o seu slogan de propiciar uma igualdade de oportunidades, além de incentivar uma educação democrática, do povo. O autor continua explanando que a educação permanente ficou submetida à apenas à utilidade sendo com regularidade equivocada a uma escolarização permanente entre outros.

A proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ação Educativa/MEC/Unesco, 1997 – que surgiu nos anos 1990, teve como objetivo orientar a elaboração de planos de ensino voltados à educação de jovens e adultos, e se baseava nos estudos mais recentes da área, que consideravam o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem e levava em consideração seu espaço, suas experiências. É a partir desse olhar que o documento propôs atividades e projetos, buscando manter o elo entre o ambiente escolar e o espaço social mais amplo (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 426).

Arroyo (2007) afirma que o emprego na área informal aumentou, acarretando dessa forma a redução do número de pessoas desempregadas. Ele enfatiza que boa parte desse público da área informal é oriundo da EJA, assim sendo, os jovens estão indo procurar trabalho informal devido não encontrar um formal, isso quer dizer que quando finalizam uma etapa da educação básica, procuram sobreviver da maneira como dá, isto é o trabalho informal que lhe propicia essa sobrevivência de imediato. Ele critica que esses jovens e adultos ficam com a insegurança como renda, visto que um indivíduo que trabalha de forma informal não possui os direitos daquele que possui uma carteira assinada. O autor acredita que é importante ter foco, no sentido que o trabalhador que assim que terminou uma etapa da educação básica na modalidade EJA, não pode pegar para si o que aparecer, pelo contrário, tem que ter um norte, um objetivo de onde se quer chegar, o que se quer alcançar para definir o seu horizonte.

Nesse modelo de trabalho não formal, de trabalho informal, onde a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, essa esperança se perde. Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Inclusive, penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. Mas o problema é que eles podem também estar enganados, ou ser enganados pela escola e levados a se esquecerem que a ideia do futuro se perdeu e que o agora, o presente incerto, substitui o futuro. O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular (ARROYO, 2007, p. 8).

A crítica continua quando o autor explica que o objetivo do futuro fica de lado, enquanto o do presente cresce, pois para ele uma coisa é se preparar para o futuro e outra bem diferente é se planejar para sobreviver a um presente. Diante desse cenário, é que se faz preciso que o discurso em torno da educação se modifique, visto que a EJA é uma porta aberta aos jovens e adultos para o futuro e com essa realidade, mudaria para que o cidadão tenha uma dignidade provisória no presente. O autor continua o seu pensamento ao questionar quais são as formas de trabalho informal que esses jovens e adultos estão relacionados. As estatísticas apontam que a taxa de crescimento de emprego não foi alterada, continua estagnada, pois há milhares de pessoas na fila por uma oportunidade de emprego formal podendo outras pessoas passar na frente dos alunos da EJA, assim sendo, podendo ficar no emprego informal por muitos anos, senão a vida toda. A isso o autor dá o nome de vulnerabilidade na sua forma de viver, uma vez que para esse público da EJA viver compreende ter uma renda fixa e uns poucos trocados, sendo a incerteza a base de seu viver.

Considerações finais

O intuito desse artigo foi analisar a importância da aprendizagem ao longo da vida como uma ferramenta de trabalho para a educação de jovens e adultos. Tanto os caminhos de uma e outra se entrelaçam na aprendizagem dos adultos, no sentido de que na EJA estão as pessoas que não tiveram oportunidades em ter uma educação em idade própria, agora o tenham e assim sendo, caminha então para ter uma aprendizagem ao longo da vida, visto que a sua realidade, assim como na EJA deverá ser levada em consideração e o professor/facilitador terá de encontrar os meios possíveis para que essa aprendizagem ocorra, sobretudo colocando a realidade do aluno como ponto de partida.

É o professor o indivíduo que irá guiar seus alunos para que atinjam o aprendizado esperado para o nível em que cada aluno está, nesse sentido faz-se necessário que a história de vida de cada discente seja levado em consideração, visto que já possuem um conhecimento prévio, isto é uma bagagem de vida. Assim sendo, é somente quando a necessidade emergencial do aluno é suprida é que o aluno consegue transformar a sua própria realidade, fator que é imprescindível considerar para que de fato a aprendizagem ocorra.

Entendemos a importância da educação de jovens e adultos e a aprendizagem ao longo da vida estejam embasadas nos princípios de cidadania e emancipação, para que os indivíduos que dela façam parte possam alcançar tais direitos para transformar a sua realidade.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de educação de jovens e adultos (EJA). **Educação**, v. 33, n. 3, p. 425-439, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117076005.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.
- ALCOFORADO, Luís; VIEIRA, Maria Coimbra. A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: algumas reflexões. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 173-193, 2007. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_8. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-3_8/661. Acesso em: 27 fev. 2023.
- ALMEIDA, Adriana de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p. 129-147, 2016.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1-108, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO, Maria. Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out., 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. São Paulo: Acervo Paulo Freire, 2016. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/10020/2/FPF_PTPF_01_0470.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?. In: NACIF, P. G. S. et al. (org.). **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016, p. 15-25.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, p.143-153, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v12n12013-rel04>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>. Acesso em 23 fev. 2023.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas**, v. 5, n. 2, p.1-23, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226/1039>. Acesso em: 22 fev. 2023

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n29/n29a07.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Aprendizagem no contexto da modalidade educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão à luz da andragogia. **PerCursos**, v. 17, n. 34, p. 112-133, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724617342016112>. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617342016112/pdf_58. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, Wendel Souza. Andragogia e a educação de idosos, jovens e adultos. **Alumni - Revista Discente da UNIABEU**, v. 4, n. 7, p. 38-47, 2016. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/2172/1648>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SITOE, Reginaldo Manuel. Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? **Comportamento Organizacional e Gestão**, p. 283-290, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/142>. Acesso em: 18 fev. 2023.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>. Acesso em: 17 fev. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020.

Sobre as autoras

Márcia Cicci Romero: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

E-mail: marciacromero@yahoo.com.br

Maria Cristina Santos de Oliveira Alves: Professora Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: cristinasoa@yahoo.com.br

Sônia Maria dos Santos: Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

E-mail: soniaufu@gmail.com

Sobre literatura e direitos humanos¹

Sobre literatura y derechos humanos

Sur la littérature et les droits de l'homme

Diane Valdez²

Brasil, em um janeiro de 2023.

Prezadas professoras...

Prezados professores,

Lanço estas mal traçadas linhas ao vento na esperança de que elas alcancem as mais distintas gentes, trabalhadoras em educação, e que as encontrem com saúde e disposição para a luta. Aproveito para agradecer e abraçar todas as pessoas que fazem parte do complexo mundo do magistério: professoras, professores, alunos, alunas, famílias, comunidade etc. A finalidade dessa missiva é a de conversar com as pessoas que confiam na educação pública e na sua capacidade para a construção de uma sociedade justa, humana e democrática. Que possamos caminhar no chão de um mundo movido pela dignidade, valorização do conhecimento, da ciência, de docentes, da alunada, das famílias e de toda a comunidade.

O tema aqui tratado, “Literatura e Direitos Humanos”, é sempre necessário, sobretudo, em tempos que ainda sobram violências. É preciso promover um gigante e incessante movimento de trocar armas por livros. Isso pode parecer uma fala simplista, mas não é. A Arma fere, ameaça, mata. O livro ensina, educa e prioriza o saber, reveste-o de forma humana. Falar sobre a literatura de maneira ampla, geral e irrestrita é importante! Todos os dias...

Acredito na relação de crianças, adolescentes e pessoas adultas com a literatura, pois esse contato promove a inclusão do direito aos livros e aos bens culturais produzidos pela humanidade. De acesso livre e de interpretações diversas, a literatura não tem fronteiras... ela

¹ Essa carta foi elaborada e apresentada na mesa intitulada *A literatura como direito humano: experiências formativas do estágio supervisionado*, que integrou o VI Simpósio de Estágio Supervisionado de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade da cidade de Inhumas, Goiás, no dia 26 de janeiro de 2023, às 19h. O conteúdo inicial foi modificado para estender a carta a todas as pessoas leitoras, sobretudo, professoras e professores das escolas públicas do Brasil a fora.

² Universidade Federal de Goiás

corre pelo mundo e precisa chegar sem muros, sem cercas e sem exclusividades às mãos, às vistas e às escutas de todas as pessoas.

Trago nessa carta, junto com as palavras que tomam formas diversas, pedaços das escritas de Manoel de Barros, poeta pantaneiro nascido às margens do rio Cuiabá, que cantou, e ainda canta, sua história em contato com o mundo, com as pequenas grandes coisas da natureza. Manoel ‘poemou’ inúmeras “inutilidades”, transformando-as em literatura para todas as idades. No poema *Infantil*, do livro *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (2013, p. 37), o poeta, lindamente, desenhou a lírica das palavras inventadas, sem se prender ao artifício, ao rigor da forma, à beleza fria das rimas lapidadas:

O menino ia no mato
E a onça comeu ele
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.

Manoel inventou poesias sem querer fazer razão, mas fez diversas razões e moveu gente de todas as idades. Em seu exercício de ser poeta não elegeu, não distinguiu quem passaria os olhos pelas suas escritas tão simples, espontâneas, mas não simplistas. Suas poesias alcançam as mais diversas vidas, dialogam com o universo surreal da inventividade.

Apoiamo-nos nesse ‘fazedor de amanhecer’ para confirmar a importância do direito ao acesso a livros. Estes, a nosso ver, devem sair das mãos de poucas pessoas, consideradas iluminadas, e voar para lugares diversos. Alcançar os espaços educativos (escolas públicas), as famílias [no contexto amplo, não no aspecto conservador cristão], as organizações populares, os movimentos sociais, as associações e movimentos de trabalhadores/as urbanos e rurais, os hospitais, as prisões e mil outros espaços repletos de gentes de todas as cores, de todos os jeitos. O acesso à literatura é um direito a ser garantido e não uma benevolência.

Apropriar-se da literatura permite ampliar o direito ao conhecimento e, como registrou Manoel de Barros em seu poema *Escova*, do livro *Memórias inventadas: a Infância* (2003, p.23), podemos escovar as palavras e fazer textos literários. Nós podemos escrever, publicar e divulgar nossas palavras guardadas...

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso.
 No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso.
 Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos.
 E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor.
 E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão.
 Logo pensei de escovar palavras.
 Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos.
 Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.
 Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas.
 Eu queria, então, escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.
 Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.
 Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha.
 Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras.
 Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto?
 Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras.
 Eles acharam que eu não batia bem.
 Então eu joguei a escova fora.

Meio ‘entressonhado’, Barros escovou palavras. Ele construiu livros com nomes de memórias inventadas que parecem chegar tão perto da gente. Antonio Candido (1988), estudioso democrático da literatura, ao alertar sobre o complexo mundo literário, reafirmou a ideia de que essa arte não corrompe nem edifica, mas ela tem o papel de humanizar. Por isso e muito mais, Candido defendeu a garantia do direito à literatura [clássica ou popular] para todas as pessoas.

Não apostamos na leitura silenciosa que emudece vozes e ações coletivas. Arriscamos nas escavações das palavras. Escavações barulhentas... no coletivo... para que as palavras, voem e alcancem invenções de poesias, sinfonias diversas e outras traquinagens. O acesso ao livro, como cultura material, não se limita a quem defende exclusividades pequenas, pois as páginas dos livros não são propriedades de alguns ou algumas... Barros, o poeta pantaneiro, preza o conhecimento que não está somente nas paredes cinzas de instituições sisudas. Assim diz Manoel (2003, p. 09) no texto *O apanhador de desperdício*, escrita que vocês encontram no livro *Memórias inventadas: a Infância*:

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras

fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água, pedra, sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

As palavras nas vozes coletivas, ‘invencionáticas’, têm formato de canto, de voos de libélulas, de chuva caindo após a seca do cerrado, espalhando o cheiro de terra molhada, de direito conquistado, de violência cortada. Nesse feitio, reconheço a diversidade de vozes da literatura, incluindo as tessituras feitas por pessoas negras, indígenas e outras que não fazem parte do circuito comercial da literatura e do tão aclamado cânone. Prezo pela socialização de vários gêneros em formato de trocas nos saraus, nas rodas de histórias, nas leituras coletivas, nas declamações, nas tertúlias literárias, nas produções de escritas de livros... e muitas, muitas outras formas de encantamentos.

Investir na democratização do livro, desconsiderar a função pedagógica e didática, imposta à leitura, e priorizar o papel complexo de sensibilizar e de humanizar, assim, nessa ordem, pode nos ajudar, em nossos silêncios, escutar as palavras escovadas e compor as escutas de coisas consideradas desinteressantes e que são tão preciosas. Com as palavras, podemos confrontar gentes que querem interditar e regular o direito à arte... A literatura é uma arte, é um direito humano, é a coragem para a criatividade!

Um texto literário parece resistir a qualquer tentativa de padrões deterministas e de homogeneização de sentimentos. Não cabe em caixas herméticas. Jorra até dispensar engessamentos do tipo: “O que o/a autor/a quis dizer com isso?” As pluralidades falam, às vezes gritam! As práticas de leituras ampliam as interpretações, aguçam a curiosidade da pequenada que lê as imagens, escova palavras, faz pesquisas com os olhos. Como *O menino que ia no mato*

E a onça comeu ele, as crianças não se acostumam com uma história única, pois a literatura para essa gente sincera é grande e não tem hierarquia.

Trago nessa carta minhas vivências como professora que trabalha na formação, como leitora e escritora de final de semana. Falo das vivências com a literatura em grupos de crianças, adolescentes, mulheres. De temáticas que envolvem o papel, nada didático, de recorrer à literatura de páginas com sensibilidades e humanizações, apressando a perspectiva de discutir sobre o direito ao bem cultural chamado livro. Não cabe prova para avaliar a humanização. Cabe, talvez, palavras e ações... Cabe Barros (2003, p. 26), aquele do pantanal que em seu livro *Memórias inventadas: a Infância* registrou seu poema *o Cabeludinho*:

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos:
Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.

Ao brincar com as palavras, mais do que trabalhar com elas, parece que Manoel aproxima outros perfumes. Cria novas alquimias poéticas, diferentes da defesa do acesso à literatura de forma escolarizada, pragmática, engaiolada. Suas poesias nos afastam de uma literatura com objetivos determinados como moralizar, adquirir conhecimentos didáticos. A leitura literária deve prescindir dos chamados procedimentos de ordens práticas.

Pois então, minha gente, outra coisa chata que deve ser *disiliminada*, pois não cabe no quintal do direito à literatura, é a história de naturalizar públicos merecedores de acesso ao livro e à literatura, tomando como referência a classe social, a etnia, a idade, o gênero etc. Só para a comparação, escuta esta coisinha ainda muito comum e que precisa ser *disiliminada* de uma vez por todas: o fato de instituições públicas que comprem livros com dinheiro público para crianças e adultos, mas acham que devem mantê-los em armários distantes, fechados, fora do alcance das gentes leitoras. Não fui aparelhada para achar que a pequenada pobre não pode ter acesso ao livro! Vai sujar? Rasgar? Isso não serve para nada, pois como lembrou Manoel (2003,

p. 24), para ser *Fraseador no futuro* [ou no presente] é preciso escovar as palavras...ter acesso aos livros, folheá-los... mergulhar em suas histórias...

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze.
Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa?
Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

Tentando concluir essa carta, tentando, com Manoel de Barros, problematizar esse tema tão importante, já tenho a impressão de que sou amiga dele. Suas escritas me ajudam na escrita de uma carta e na leitura de coisas simples que são tão grandes, humanas...

Antonio Candido nos contou que toda criação literária, simples ou complexa, é arte! Não uma arte exclusiva, daquelas que estão em museus, galerias de arte, inseridas lindamente como um enigma, que só pode ser decifrado por um grupo de letrados/as que ‘sabem’ o que estão falando! O livro, em toda sua complexidade, como a poética que Manoel de Barros e Candido propõem, ensina-nos. Suas escritas humanizadoras são pistas para não correremos o risco de fazer interpretações únicas e ignorar a pluralidade das obras.

Por falar em obras, em seu poema *Obrar*, Manoel (2003, p. 41) fala desse verbo com tanta ironia e beleza que dá vontade de obrar em algum canteiro de algum lugar, em qualquer estação do ano...

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei.
Minha avó não ralhou nem.
Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte. Esse verbo tinha um dom diferente.
Obrar seria o mesmo que cacarar.
Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos.
Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas.
Eu só obrei no pé da roseira da minha avó. Mas ela não ralhou nem.
Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores.
Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta. Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates.
A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível.

Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai.
Minha avó, ela era transgressora.
No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes.
Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.
Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis
E nem os seres desprezados.

Sigamos! Tomar o livro como um direito humano é uma conquista recente. Lá no passado, livros eram objetos para poucos homens sisudos, religiosos, intelectuais e outros. Livros eram feitos manualmente, com letras desenhadas em couro, papiros e caros papéis. Antes da criação da imprensa, as raras folhas feitas por copistas eram costuradas e formatadas para pouca gente de poder.

A produção de livros expandiu no decorrer da história e se categorizou para distintos públicos. Todavia, o acesso da infância, adolescência e juventude pobre à literatura ainda é mais recente, visto que os clássicos literários foram, e ainda permanecem [mesmo que sob outros aspectos], privilégios de alguns em detrimento de muitos.

Já os livros considerados populares parecem ocupar espaços mais amplos, pois a sua circulação e a venda por preços populares alcançam um público maior. Definir que tipo de livros serve para determinadas classes sociais não é democrático. É injusto! Precisamos ser pessoas transgressoras, como a avó do Manoel! Exigir livros nas mãos que adubam o direito a folhear páginas, correr os olhos e fazer casas de livros...

Lembrete: o direito ao universo literário está longe de práticas e de ações benevolentes [em geral bem divulgadas], como as famosas campanhas de doações de livros velhos e usados para constituir “bibliotecas” ou salas de leituras. O direito aqui não se confunde com gesto de piedade, caridade e outros aspectos religiosos que proporcionam um suposto dever cumprido para aliviar uma suposta culpa.

Doar é mais do que passar o que não se quer mais. Não é dar restos para limpar a casa e a vida. Essa prática em nada altera a desigualdade social, pois mantém o fosso que separa as classes antagônicas, naturalizando a diferença social como algo dado. Piedade é diferente de solidariedade. Vale promover campanhas com livros usados (quem não gosta de livros usados), mas talvez seria importante selecionar o que vai ser doado, incentivar formatos criativos e justos na doação. Doar o que a gente gostou muito e não precisa guardar para manter na memória!

Despeço-me, desejando muita saúde, teimosia, desobediência, resistência, brabeza e muitos livros nas estantes, nas cestas básicas, nos ônibus, prateleiras, consultórios, hospitais, e todos os lugares acessíveis e de direitos!!!

Fiquem com Manoel e suas escritas fraseadas...

Abraços,

Diane Valdez

Referências

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

Sobre a autora

Diane Valdez: Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: divaldez@ufg.br

Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o projeto Alfalettrar

Magda Soares à Lagoa Santa/MG et le projet Alfalettrar

Magda Soares en Lagoa Santa/MG y el proyecto Alfalettrar

Janair Cândida Cassiano¹

Juliano Guerra Rocha²

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³

Nossas palavras iniciais

Prezado leitor e prezada leitora, no âmbito acadêmico, este texto seria reconhecido como uma entrevista. Geralmente, esse gênero em revistas científicas é assinado com o nome dos entrevistadores, que levam os créditos pela publicação, e o entrevistado comparece no título, demarcando que se trata de uma conversa com ele. Optamos por assinar este texto, nós três (Janair Cassiano, Juliano Rocha e Ilsa Goulart), por dois motivos. Primeiro, por considerarmos que quem deve encabeçar a autoria de uma entrevista é o entrevistado. E, segundo, por fazermos, aqui, um diálogo, com algumas questões inicialmente elaboradas, mas que se constituiu muito mais na interlocução, nas idas e vindas do texto, nas trocas de mensagens e nos debates que extrapolam essas páginas.

Nesse diálogo, as nossas vozes e concepções se encontrarão e entrecruzarão. Em alguns momentos, dada a natureza pessoal das experiências que compartilharemos, vamos mencionar nossos nomes para singularizar e especificar algumas palavras.

Logo, o texto tem por objetivo dialogar sobre a presença e a atuação da Professora Magda Soares em Lagoa Santa/MG, conhecendo um pouco mais do histórico e das ações do projeto Alfalettrar nesse município.

Optamos por referenciar no feminino quem se ocupa pelo magistério, sobretudo na alfabetização. Por isso, usaremos, com letras sempre maiúsculas, Professoras ou Alfabetizadoras, sem menosprezar que os homens fazem parte desse universo, entretanto reconhecemos que, em sua grande maioria, são as mulheres que fazem a alfabetização do nosso país.

¹ Secretaria Municipal de Lagoa Santa (MG).

² Universidade Federal de Juiz de Fora.

³ Universidade Federal de Lavras.

Nossos diálogos

Juliano: Professora Janair, possivelmente, se esse encontro tivesse acontecido presencialmente, teríamos providenciado um bom cafezinho e alguns pães de queijo, no estilo mineiro de ser. Esse seria nosso primeiro gesto para demonstrar o agradecimento pela gentileza e disponibilidade para essa prosa.

Ilsa: É verdade, Juliano, e com certeza, essa conversa não se encerra aqui, mas abre muitas brechas para continuarmos um diálogo sobre alfabetização e sobre a formação das Alfabetizadoras. Muito obrigada, desde já!

Juliano: Vamos iniciar nossa conversa dizendo um pouco sobre nós e de como conhecemos o projeto Alfalettrar, ou como o projeto começou a fazer parte de nossa atuação profissional. Janair, trabalhei como Professor, Coordenador Pedagógico e Diretor de escola nas redes municipal e estadual de educação, no sul do estado de Goiás. Hoje, estou na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como Professor da área de alfabetização, na Faculdade de Educação. Por um tempo, também estive na Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara, atuando no Departamento Pedagógico. O projeto Alfalettrar sempre foi uma inspiração para mim. De longe acompanhava as ações de vocês, publicadas em redes sociais, em sites e em revistas científicas. Também conhecia o projeto por informações e comentários da Professora Francisca Maciel, orientanda e amiga da Professora Magda Soares. Francisca sempre me dizia das novidades e da empolgação dela com as Alfabetizadoras. Num encontro que tivemos com Magda, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2020, na roda de conversa *online*, durante a pandemia da Covid-19, notei pelo seu olhar e sua fala sensível, o encanto pelas práticas desenvolvidas em Lagoa Santa. Foi perceptível como ela acreditava em ações de desenvolvimento profissional no cotidiano das redes de ensino e era enfática no direito pela alfabetização de todas as pessoas. Num dos e-mails que troquei com a Professora Magda, tratando sobre o Alfalettrar, ela mencionou o seu nome com muito afeto, dizendo da grande parceria entre vocês em todos os momentos da organização do projeto.

Ilsa: Janair, atuei como Professora Alfabetizadora durante quase 15 anos e, atualmente, atuo no Ensino Superior como Professora dos componentes curriculares da área de alfabetização no curso de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Oriento pesquisas de mestrado, iniciação científica e trabalho final de graduação na área da alfabetização e da formação da

Professora Alfabetizadora. Coordeno o Núcleo 2 do Programa de Residência Pedagógica, direcionado às turmas de alfabetização. Enfim, essas ações me permitem ter contato com a prática educativa e colaborar para a formação inicial e continuada das Docentes, com estudos teóricos em que temos como centralidade os textos, as obras de Magda Soares, os vídeos e palestras sobre o trabalho com o projeto Alfaetrar, realizado em Lagoa Santa. Por isso, ter essa oportunidade de conversarmos sobre o projeto, de conhecer melhor o trabalho realizado, sem dúvida é, para nós, um momento de grande satisfação e aprendizado!

Janair: Hoje, em Lagoa Santa, coordeno o Núcleo de Alfabetização e Letramento. Antes era com Magda, depois do seu falecimento assumi a coordenação geral com as Professoras que atuam nas escolas. Junto ao Núcleo também coordeno a Educação Infantil na rede municipal, o que se tornou essencial, já que a proposta do projeto Alfaetrar é compreender a alfabetização enquanto um processo, que não se inicia somente no Ensino Fundamental, portanto a integração com a Educação Infantil é importante. Considero um ganho esse diálogo com a Educação Infantil. Magda ficou muito feliz quando a Secretária pediu que eu coordenasse a Educação Infantil, para fazer essa relação com os Anos Iniciais. Eu estou na rede há 18 anos; sou Professora há 23 anos. Também atuei em outra rede pública de ensino, trabalhava com o quarto e quinto ano e, aqui, na rede municipal de Lagoa Santa, com Educação Infantil, primeiro e segundo ano.

Quando eu comecei na rede, em 2005, fui atuar em uma escola e dois anos depois foi criado o Núcleo de Alfabetização e Letramento. Comecei trabalhando como Professora, aplicando a proposta do projeto Alfaetrar na minha turma. Nesse percurso, eu mudei para outra escola, era uma escola nova, e fui indicada para ser a Professora Representante do Núcleo da escola em que eu atuava. Essa Professora é uma referência do Núcleo na escola, uma ponte de diálogo com as Professoras, alguém disposto a estudar e ajudar os pares. Assim, fui indicada como Professora Representante na escola onde atuava e passei a integrar o Núcleo de Alfabetização e Letramento. Um ano depois, a Coordenadora na Secretaria de Educação saiu e me convidaram para assumir a função. Na verdade, foi a Magda que indicou o meu nome para Secretaria, o que me deixou muito lisonjeada.

Agora, em setembro de 2023, já se completam 10 anos na coordenação do Núcleo. Nesse tempo todo junto com Magda, que era a Coordenadora Geral do projeto na rede municipal. O meu trabalho é justamente o de coordenar as ações do Núcleo, que conta, atualmente, com 25 Professoras Representantes das escolas municipais. O Núcleo de Alfabetização e Letramento é

aquele que articula as metas do projeto, organiza os diagnósticos e faz os acompanhamentos, dentre outras ações.

Já sobre a minha formação, primeiro eu me formei em Contabilidade; fiquei um ano atrás de uma mesa calculando e falei: “Isso não é para mim, eu quero mexer com gente”. Voltei, fiz o magistério e, antes mesmo de me formar, já trabalhava como Professora Auxiliar. Depois eu fiz a Licenciatura em Normal Superior e Pós-graduação em Psicopedagogia e, como disse, atuo na área educacional há 23 anos.

Ilsa: Sobre a estrutura do projeto Alfalettrar podemos encontrar textos já publicados que relatam alguns de seus eixos. Um deles, gostaríamos de destacar, se trata do artigo “O Projeto Alfalettrar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais”, de sua autoria com a Professora Eliana Pereira Araújo, na *Revista Práxis Educativa*⁴.

Juliano: Nesse texto, houve destaque para os resultados do projeto, a partir dos dados estatísticos da rede municipal de Lagoa Santa e, além disso, também foram apresentadas algumas de suas ações. Professora Janair, gostaríamos de conhecer mais a respeito do histórico do Alfalettrar. Como começou e como foi a atuação da Professora Magda Soares na implementação?

Janair: Quando o projeto Alfalettrar começou, em 2007, o município tinha baixos índices de alfabetização dos alunos. Magda tinha se aposentado na Universidade Federal de Minas Gerais e tinha o desejo de voltar para a escola e para rede pública. Ela achava que devia isso à sociedade. A então Secretária na época, Professora Maria Lisboa de Oliveira, colega de Magda da Faculdade de Educação, da UFMG, a chamou para fazer um trabalho com as Professoras. Inicialmente, acreditava-se que a questão estava do sexto ao nono ano, pois os estudantes tinham muitas dificuldades em leitura e escrita. Magda observou essa questão, mas percebeu que não poderia ser esse o foco. No início, ela começou com as cinco escolas que atendiam aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A cada semana, ia para uma escola e se reunia com as Professoras para esclarecer suas dúvidas.

Nesse período, Maria Lisboa deixou a Secretaria e a Professora Nila Alves de Rezende assumiu como Secretária de Educação. Magda e a nova Secretária avaliaram que esse formato não estava funcionando e, em seguida, repensaram a atuação para que as ações comessem na base, de modo a diminuir o número de estudantes que chegassem até o sexto ano sem dominar as habilidades de leitura e escrita. Foi daí que veio a proposta dos Grupos de Estudos, que a

⁴ Ver: CASSIANO, Janair; ARAÚJO, Eliana Pereira. O Projeto Alfalettrar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 838-856, set./dez. 2018.

princípio não tinha esse nome de Núcleo de Alfabetização e Letramento. Definiu-se fazer esse Grupo a partir do terceiro, quarto e quinto anos, sendo uma Professora de cada escola. Aos poucos Magda foi percebendo que precisava encaixar o primeiro e o segundo ano e, por último, a Educação Infantil, porque as crianças do primeiro ano se saem ainda melhor quando há um trabalho integrado com a Educação Infantil.

Com três anos dessa proposta, decidiu-se formar um Núcleo de Alfabetização e Letramento. A partir de então, definiram-se quais eram as características para ser a Professora Representante de cada escola e quais seriam as suas atribuições dentro das escolas. A princípio, essa Representante atuava como Professora regente de turma e dividia sua função no Núcleo. Com um ano, observou-se que isso não era possível, que a demanda estava grande, então essa Representante saiu da regência e passou a atuar também na Biblioteca. Atendíamos a Biblioteca e as Professoras da escola. Mesmo assim, não dava; foi daí que, em 2011, foi institucionalizada a criação do Núcleo, através do Decreto n.º 2.104, de 26 de abril, e passamos a atuar não na regência de uma turma, mas atendendo os pares, indo para a sala de aula colaborar com as Professoras e orientando a formulação dos seus planejamentos, além das atividades relacionadas às ações da Biblioteca. Ademais, participamos toda segunda-feira de Seminários no Núcleo. Hoje, as Professoras Representantes do Núcleo atuam no acompanhamento das Professoras e das turmas da escola.

Juliano: Janair, mesmo com a Professora Representante do Núcleo, na escola ainda permanece aquele outro perfil de uma Coordenação Pedagógica?

Janair: Sim, um trabalho não substitui outro. Continuamos com as Pedagogas⁵ dentro das escolas, elas são responsáveis por outras disciplinas, também pela de Português, mas, nessa área, a visão geral e principal é da Professora do Núcleo, uma vez que ela faz a formação semanal conosco. Olha o planejamento e faz os acompanhamentos juntamente com as Pedagogas. O trabalho é articulado, pois, na falta da Professora do Núcleo, por algum motivo, é a Pedagoga que vai validar todo esse trabalho. No início, trabalhar para essa articulação deu um pouco de trabalho, porque tem a questão da hierarquia. Mas, com o tempo, as formações permanentes e os resultados, esse trabalho vai se consolidando e há um elo de muito respeito entre as partes. Muitas Pedagogas falam: “Ai de mim, se não fosse esse trabalho junto com a Professora do Núcleo”. Essa parceria é muito tranquila na rede, pois o trabalho do Núcleo foi incorporado ao fazer pedagógico das unidades escolares.

⁵ Em Lagoa Santa, na rede municipal, a/o ocupante do cargo de Coordenação Pedagógica e/ou Supervisão Pedagógica, como é comum ser intitulado em algumas redes públicas ou privadas no Brasil, é chamado de Pedagoga/o.

Ilsa: Você comentou a respeito dos Seminários realizados pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento toda segunda-feira. Aproveitando esse aspecto, a respeito da presença de Magda Soares em Lagoa Santa, como ela realizava esses encontros de formação e o trabalho com as Professoras Alfabetizadoras?

Janair: Toda segunda-feira Magda vinha para Lagoa Santa. Ela morava em Belo Horizonte e, de sua casa até Lagoa Santa, são mais ou menos 40 minutos. Chegava cedo e nos reuníamos. Na sequência, iniciávamos o trabalho a partir das 14h30min e ficávamos, aproximadamente, até umas 19h. Nesses encontros tratávamos das demandas advindas da escola, refletíamos sobre as dificuldades trazidas pelas Professoras ou por determinadas escolas. Tudo isso era alvo de nossas reflexões e elemento para pensarmos as ações e o projeto na rede municipal.

A partir disso, Magda produzia os materiais para estudarmos ou nos indicava leituras. Os Seminários, na realidade, são Grupos de Estudos de temáticas que subsidiavam a prática pedagógica das Professoras. Magda fazia isso durante todo o mês; alguns temas se alongavam mais de uma semana e, uma vez por mês, a Professora Representante coordenava o que chamamos de “repasso” para o grupo de Professoras na escola onde atuava. Ou seja, a partir dos Seminários, é organizado pela Coordenação do Núcleo um consolidado do que foi discutido durante o mês e que será utilizado pelas Professoras Representantes na formação de seus pares na unidade em que atuam. As datas dessas formações já estão previstas, desde o início do ano, no calendário do Núcleo, que faz parte do calendário escolar da rede municipal. Além disso, nesse calendário, também mencionamos as datas dos diagnósticos, que são três durante o ano letivo, além das exposições, que ocorrem sempre no mês de setembro.

Juliano: Perfeito! É um trabalho em rede, de fato é o que precisa mesmo acontecer pelo Brasil!

Janair: Sobre essa questão, na verdade, a Magda sempre chamava atenção, compreendendo o trabalho do projeto como sendo “de rede”. Ela fazia uma diferença entre “de rede” e “em rede”, citando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No PNAIC havia uma opção em fazer adesão ou não, portanto, era “em rede”. Dessa forma, ocorria a formação e aquela Professora que desejasse participar poderia desenvolver as propostas. Já o desenvolvimento profissional proposto pelo projeto Alfaetrar, através das ações do Núcleo de Alfabetização e Letramento, é “de rede”, porque faz parte da proposta pedagógica da rede municipal e toda ela, desde a Educação Infantil até o 5º ano, participa das ações formativas.

Como mencionado, já temos no calendário o dia em que todas as Professoras param na sua escola e vão fazer o estudo do mesmo material, do mesmo tema e discutem coletivamente.

Juliano: Muito legal essa distinção “de rede” e “em rede”, faz todo sentido. Janair, e sobre esses encontros para os estudos nas escolas? Em geral são com todas as Professoras ou vocês fazem por segmento, por série? Como funciona geralmente?

Janair: Os encontros acontecem com todas as Professoras mesmo. Não há separação, uma vez que valorizamos essas trocas entre os vários segmentos. Entretanto, há uma ressalva nesse trabalho. Agora, em Lagoa Santa, temos um Núcleo de Matemática para as Professoras que lecionam Matemática. Temos uma especificidade, as turmas de quarto e quinto anos, trabalhamos por blocos; tem a Professora que leciona Português, Geografia e Artes; e a de Matemática, Ciências e História. Subdividem-se esses dois grupos: as que atuam com Português participam das formações do Núcleo de Alfabetização e Letramento, já as que atuam com Matemática fazem, quinzenalmente, um encontro com a Coordenadora do Calculário – Núcleo de Matemática – da Secretaria de Educação. Elas não têm que, necessariamente, assistir às formações do Núcleo de Alfabetização e Letramento, mas, se quiserem, sim. Nesses encontros participam todas as Professoras, as Professoras de Atendimento Educacional Especializado (inclusão), Diretoras, Vice-Diretoras e Pedagogas.

Juliano: Vou fazer uma questão que eu ia trazer bem mais à frente. Mas você comentou sobre as exposições do projeto, que são incorporadas ao calendário da rede municipal de Lagoa Santa. Poderia falar um pouco sobre elas, de onde é que surgiu essa ideia? Qual é o formato dessas exposições?

Janair: Magda sempre comentava que não queria que a prática da Professora se baseasse em livro didático, insistia que fôssemos autoras do nosso próprio material pedagógico para o trabalho com as crianças. No início do projeto, surgiu a ideia de expor os materiais que as Professoras faziam. Na verdade, não era expor, era compartilhar com a própria rede esse material, que era confeccionado para alfabetizar e letrar. Todo o material que elas produziam era baseado na literatura, porque Magda, como primeira medida que tomou na implantação do projeto, foi de que em todas as escolas da rede tivessem uma Biblioteca. Espaços vivos, que não fossem depósitos de livros. Nesse ponto, ela fez uma revolução: falou que só ficaria nessa ação educativa se houvesse essa mudança nas escolas e nas Bibliotecas. Então, hoje, nossas Bibliotecas são literárias com um acervo gigantesco! A rede compra muito livro, que antes eram analisados por Magda, por mim e pelas Professoras Representantes do Núcleo. Agora, sem Magda, continuamos analisando os livros da mesma forma. Há um cuidado na seleção desses

livros, lemos livro por livro, observamos o conteúdo, se a letra está adequada, se é adequado para uma determinada série etc. Por isso, as nossas Bibliotecas são realmente encantadoras!

Magda falava que o coração do projeto e da alfabetização era um texto, tudo parte de um texto, seja uma história contada, um livro... Suas orientações sempre caminhavam nessa direção. Por isso, era importante que as escolas tivessem bons acervos literários. Logo, pensando na literatura, ela partiu do pressuposto de que a gente tinha, realmente, que compartilhar com as Professoras da rede os trabalhos realizados. De início, tínhamos duas exposições no ano: no primeiro semestre letivo, ocorria o “Paralfaletrar”, uma exposição com jogos para alfabetizar e letrar. Nessa ocasião, as Professoras expõem os seus procedimentos metodológicos e materiais que elas confeccionavam com esse intuito de alfabetizar, letrar, trabalhar ortografia, produção de texto e os diversos componentes do ensino de Língua Portuguesa. Já no segundo semestre, fazíamos o “Alfalendo”, que se trata de uma exposição no final do ano, em setembro/outubro, com a produção literária dos alunos. Com o passar dos anos, as Professoras pediram que fossem alternadas, anualmente, as exposições, pois é um trabalho intenso para todas as Professoras. Então, passamos a fazer, nos anos pares, o “Paralfaletrar” e, nos ímpares, o “Alfalendo”. No ano passado, a gente teve o “Paralfaletrar”, nesse ano, 2023, teremos o “Alfalendo”. O evento, geralmente, ocorre de terça a sexta, e toda a rede municipal se mobiliza.

Ilsa: Excelente! Esse tempo de caminhada e experiência foi consolidando o projeto, vocês foram aperfeiçoando, aprimorando a cada ano. Acredito que vocês devem ter um amplo repertório de propostas para alfalettrar.

Janair: Na sua fala, você trouxe uma palavra, aperfeiçoando, que é o que Magda falava sempre. O projeto nasceu a partir das demandas da própria rede e foi se aperfeiçoando no diálogo com as Professoras. Escutamos as Professoras, construímos junto com elas; não é aquela coisa pronta e acabada. Construímos juntas o projeto Alfalettrar, o Núcleo, tanto que, após o falecimento de Magda, as Professoras da rede se preocuparam se o projeto iria acabar, e dissemos que não acabaria! Magda nos preparou para isso, para continuarmos quando ela não estivesse. Magda nos formou coletivamente e todas nós abraçamos essa causa. O projeto é de todas nós! O projeto é da rede, das Professoras, pois são elas que o colocam em prática dentro da sala. O Alfalettrar só acontece, realmente, se a Professora acreditar e colocar em prática essa proposta. Por isso, Magda insistia no aperfeiçoar, em sempre melhorar e construir coletivamente, nosso projeto foi construído aos poucos mesmo, e sempre está sendo aperfeiçoado colaborativamente.

Ilsa: É muito bonito isso, porque assim a Professora se sente parte do projeto, não é algo imposto, é construído junto. Tudo isso colabora para um sentimento de pertencimento, de corresponsabilidade, e contribui para o envolvimento e desenvolvimento profissional da Alfabetizadora.

Janair: Não é fácil colocar o projeto em prática, sobretudo porque a formação inicial das Professoras Alfabetizadoras tem muitas lacunas. Magda falava muito sobre isso. Há aspectos que você só aprende dentro de uma sala de aula e com as crianças. Surgem situações que, às vezes, a Professora precisa, naquela hora, tirar uma dúvida para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, e parte daí, também, a ideia de termos uma Professora Representante do Núcleo em cada unidade escolar. Magda sempre afirmava: “Eu cheguei com uma ideia, com os meus livros, pensando que ia estudar a teoria com as Professoras”, daí veio o pessoal das escolas e dizia: “Isso aí que você está falando, comigo não dá certo, não! Não acontece dessa maneira dentro da sala, que tal pensarmos em outros modos?” A inquietude de Magda, sua disciplina com os estudos, fez com que repensássemos muita coisa e isso foi transformando os modos de alfabetizar em nossa rede. Claro que é um desafio constante, já que sempre temos muitas Professoras iniciantes. Por exemplo, eu falo com as Professoras que estão iniciando e que não têm essa prática com o nosso projeto que elas vão se apropriar aos poucos. A Representante do Núcleo irá acompanhar essa Professora, formá-la, ir para sala de aula e auxiliar no acompanhamento dos estudos.

Contemplamos na formação continuada situações que a gente não estuda dentro da Faculdade, mas a Professora precisa compreender para conduzir o processo de alfabetização. Magda repetia com frequência, e internalizamos isto: “Mais do que ensinar, eu preciso garantir que esse aluno aprenda”. E como ele vai aprender? Eu preciso saber os processos que o levam a aprender, então eu tenho que estudar, eu tenho que entender daquilo que eu faço. Ela sempre falava a frase, que eu repito com todo mundo: “Conhece o teu ofício e cumpre-o”. Acredito que foi o que ela fez na vida inteira, eu tenho que conseguir entender o meu ofício, saber como que essa criança aprende, para eu trabalhar com ela, fazer as intervenções necessárias. É isso que trabalhamos o tempo todo na formação das Professoras, entender daquilo que estamos fazendo.

Juliano: Acredito que o diagnóstico constitui parte desse processo. Afinal, por meio dele, a Alfabetizadora conhecerá melhor quem é o estudante e poderá planejar as atividades, conduzir esse processo de alfabetização com método, tal como a Professora Magda veio nos ensinando nos últimos anos. E sobre o diagnóstico, Janair, em Lagoa Santa, poderia nos contar um pouco do histórico dessa prática no Núcleo?

Janair: Um ano após o início do projeto, começamos a elaborar e aplicar diagnósticos. Esses foram sendo aperfeiçoados ao longo dos anos. Hoje são aplicados três vezes ao ano (março, julho e outubro). Os diagnósticos são diferentes para cada ano de escolaridade; compostos por uma questão de escrita e questões objetivas relacionadas às metas de aprendizagem. Os diagnósticos eram elaborados pelas Professoras Representantes do Núcleo com a orientação dada por Magda e por mim. Esse diagnóstico do Núcleo é um diagnóstico de rede, não tem objetivo de mensurar e avaliar as escolas e, menos ainda, o trabalho das Professoras. Queremos ver, realmente, aquilo que os alunos não desenvolveram. Para a elaboração e desenvolvimento desses diagnósticos, partimos das metas que são mensuráveis. Atualmente, já temos uma matriz de ensino com essas metas, que vai da Educação Infantil ao 5º ano. Os diagnósticos elaborados pelo Núcleo abrangem da Educação Infantil, com crianças de quatro anos, até o 5º ano. Para sua elaboração, o Núcleo se subdividiu em seis grupos: o grupo da Educação Infantil, o do primeiro ano e assim por diante. Subdividimos essas 25 Professoras, juntas elaboramos o diagnóstico e depois nos reunimos para analisar coletivamente.

Como eu mencionei, há três diagnósticos: um no início do ano, aplicado em março, feito a partir das metas do final do ano anterior. Por exemplo, no primeiro ano, o diagnóstico de março vai ser elaborado a partir das metas do final da Educação Infantil 2 (crianças de 5 anos), e assim sucessivamente. No final de junho, aplicamos o segundo diagnóstico, já com as metas do ano, para ver como caminharam e o que a Professora precisa ainda trabalhar. Já em outubro, acontece o terceiro diagnóstico. A partir desses diagnósticos, realizamos os acompanhamentos pedagógicos.

Juliano: Percebo que o guia para organização desse diagnóstico são as metas de aprendizagem que vocês construíram em Lagoa Santa e que estão, de certa forma, explicitadas no livro *Alfaletrar*⁶. Para ficar mais clara a questão do diagnóstico para os leitores e as leitoras, poderia nos dizer um pouco sobre o que são essas metas e como elas foram construídas na rede municipal?

Janair: Antes do projeto Alfaletrar, nós tínhamos a proposta curricular da rede, mas cada escola desenvolvia de uma maneira, cada Professora dentro daquela escola desenvolvida também a sua maneira. Às vezes, habilidades não eram trabalhadas, outras eram mais enfatizadas. Isso ficava muito a critério da escola e da Professora. A partir do momento em que

⁶ Ver: SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

o projeto foi criado, Magda defendeu a ideia de que em todas as escolas as crianças tivessem os mesmos direitos de aprendizagem e, por isso, elaborou as metas por ano de escolaridade.

A princípio, Magda fez uma primeira versão, que foi sendo debatida e revisada coletivamente no Núcleo. Por exemplo, ela organizou os eixos e suas respectivas metas e, na sequência, as escolas organizaram quais as que estavam mais indicadas para cada ano de escolaridade. As Professoras observavam se uma meta estava “puxada”, ou não, para aquela idade e série. Na sequência, isso era pauta de discussão nos nossos Seminários de segunda-feira. Foram muitos movimentos de idas e vindas para chegarmos a uma versão para toda a rede municipal. Essas metas, ao longo dos anos do projeto, foram se modificando, outras sendo acrescidas.

Concebemos essas metas de aprendizagem em progressão, ou seja, aprendizagens que vão se acumulando desde a Educação Infantil, até o final do Ensino Fundamental. Para ficar mais claro, fizemos quadros, em que as cores indicam qual a ênfase que a Professora dará com aquela meta, naquele ano, conforme o exemplo abaixo.

Figura 1: Quadro das metas em progressão

COMPONENTES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA / NÍVEL ORTOGRÁFICO	Progressão ao longo do 1º ano: • <i>Nível 1:</i> Escrever de forma <u>silábico-alfabética</u> . • <i>Nível 2:</i> Escrever de forma <u>alfabética</u> .	Escrever de forma alfabética, <u>sem</u> erros ortográficos relativos ao uso das vogais orais e nasais (Quadro 1 ¹) e das relações biunivocas (Quadro 2 ²) e Quadro 3 ¹ .	Escrever de forma alfabética <u>sem</u> erros ortográficos relativos ao uso das vogais orais e nasais (Quadro 1 ¹), das relações biunivocas (Quadro 2 ²) e das regularidades contextuais (Quadros 3 ¹ e 4 ¹).
CONSCIÊNCIA FONÊMICA / ORTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita. Dividir palavras em sílabas – sílabas CV, situar as sílabas nas <i>casinhas</i>², no lugar adequado (casinhas CV), escrever palavras com as sílabas estudadas. Completar palavra com sílaba inicial ou medial, escolhendo entre sílabas já colocadas nas <i>casinhas</i>². Dividir em sílabas palavras em que a sílaba inicial é uma vogal <u>oral - aberta ou fechada</u> (Quadro 1): oralmente e, em seguida, na escrita; acrescentar <i>casinha</i> de vogais orais, e escrever palavras em que a primeira sílaba é uma vogal. Identificar a diferença entre palavras (monossílabas ou dissílabas) que se distinguem por um fonema/letra, oralmente e, em seguida, na escrita, reconhecendo a relação fonema-grafema: vogais – Quadro 1 e relações biunivocas - Quadro 2. Completar palavra com fonema inicial ou medial, escolhendo entre letras apresentadas: Quadro 1 – vogais orais e Quadro 2. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, em palavras, sílabas CV, situar as sílabas <i>casinhas</i> CV no lugar adequado, escrever corretamente palavras com essas sílabas. Dividir em sílabas, oralmente, palavras em que a sílaba inicial é uma vogal <u>oral (aberta ou fechada)</u> ou <u>nasal</u> (Quadro 1); acrescentar <i>casinha</i> de vogais nasais, escrever palavras em que a primeira sílaba é uma vogal, oral ou nasal. Identificar a regra de uso de M ou N na nasalização de vogais, e escrever corretamente palavras em que essa regra deve ser aplicada. Identificar a diferença entre palavras que se distinguem por um fonema/letra, oralmente e, em seguida, na escrita, reconhecendo a relação fonema-grafema – vogais orais e nasais: Quadro 1, e relações biunivocas: Quadro 2. Completar palavra com fonema/grafema, escolhendo entre letras/grafemas apresentados: vogais orais ou nasais - Quadro 1, e relações biunivocas - Quadro 2. Modificar palavras excluindo ou incluindo fonema/letra inicial – vogais orais ou nasais (Quadro 1) e relações biunivocas (Quadro 2). Pronunciar corretamente palavras com sílaba inicial VC: vogal + consoante S ou R; situar as sílabas em <i>casinhas</i> VC no lugar adequado, e escrever corretamente palavras com essas sílabas. Pronunciar corretamente, em palavras, sílabas CVC, CCV: consoante do Quadro 2 + consoante R ou L + vogal e situar as sílabas em <i>casinhas</i> de sílabas CCV, colocadas junto às <i>casinhas</i> de sílabas CV (a primeira consoante da sílaba CCV é a mesma da sílaba CV); escrever corretamente essas sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a regra de uso de M ou N na nasalização de vogais, e escrever corretamente palavras em que essa regra deve ser aplicada. Identificar a diferença entre palavras que se distinguem por diferentes fonemas representados por uma mesma letra, segundo a posição, reconhecendo a relação fonema-grafema – regularidades contextuais: Quadro 3; ler e escrever corretamente palavras com essas sílabas. Identificar a grafia da terminação <u>ou</u> em formas verbais de passado; usar corretamente essa grafia na escrita. Identificar a diferença entre palavras que se distinguem por um mesmo fonema representado por diferentes letras/dígrafos, reconhecendo a relação fonema-grafema – regularidades contextuais: Quadro 4; ler e escrever corretamente palavras com essas sílabas. Identificar a grafia de /ãw/ como –ão e –am, nas formas verbais de passado e futuro; usar corretamente na escrita –ão e –am. Completar palavra com fonema/grafema, escolhendo entre letras/grafemas apresentados – regularidades contextuais: Quadro 4. Modificar palavras excluindo, incluindo ou substituindo fonema/letra – relações biunivocas e contextuais: Quadros 2, 3 e 4. Pronunciar corretamente, em palavras, sílabas CCV: consoante do Quadro 2 + consoante R ou L + vogal, e consoantes C e G do Quadro 4 + consoante R ou L + vogal) e situar as sílabas em <i>casinhas</i> CCV (em que a primeira consoante da sílaba CCV é a mesma da sílaba CV); escrever corretamente palavras com essas sílabas.

¹, ² ver anexo

Fonte: LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo de Alfabetização e Letramento. Projeto Alfaletrar*. 4. ed. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

As Professoras, desde o início do ano, têm acesso tanto aos quadros de metas do ano de escolarização anterior quanto aos do atual. A partir disso, elas elaboram o planejamento,

visualizando quais metas os alunos deveriam ter alcançado no ano anterior e quais ela deve enfatizar naquele ano para que as crianças prossigam na aprendizagem. Em decorrência da suspensão das aulas durante a pandemia, elas têm muita clareza de que muitas metas não foram atingidas e, portanto, precisam voltar a àquelas em que os alunos estão com dificuldades. As metas também foram pensadas por Magda como algo bem conciso, “ enxuto ” mesmo, de maneira que a Professora, ao ler, sabe exatamente o que precisa fazer.

Esse é um aspecto em que as metas se diferenciam das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando se pega a BNCC, há habilidades com mais de um elemento de trabalho. A Professora, ao guiar-se por essas habilidades no seu planejamento, pode priorizar um elemento em detrimento dos outros. Nas nossas metas, partimos do princípio de que elas estão claras em si. Por exemplo: “ escrever o nome completo sem copiar de ficha ”, é uma meta da Educação Infantil II, com crianças de 5 anos, que, ao final do ano escolar, elas deverão ter adquirido. A Professora que lê essa meta consegue saber exatamente o que precisa ensinar. Ou seja, ela sabe o que precisa garantir com os seus alunos, é isso que eles têm que aprender. Quando a BNCC chegou, já tínhamos a nossa proposta curricular, com essas metas bem definidas, sentamos e estudamos as metas da BNCC. Continuamos com as nossas metas e acrescentamos um ou outro aspecto da BNCC que, às vezes, não havia nas nossas ou estava de forma diferente.

Ilsa: Portanto, essas metas orientam as ações de diagnóstico em toda rede. Voltando a esse ponto, fiquei curiosa em saber como ocorre essa elaboração do diagnóstico no Núcleo?


Janair: De modo mais específico, o Núcleo elabora esse diagnóstico coletivamente: analisamos juntas todos os diagnósticos, discutimos sobre os textos usados – análise de textualidade – de acordo com o ano de escolaridade e elaboramos as questões relacionadas a eles. Terminada essa etapa, o diagnóstico está pronto para ir para as escolas. Nas escolas, as Professoras Representantes do Núcleo fazem a impressão de todos esses diagnósticos.

As atividades diagnósticas já estão previstas no calendário letivo, conforme falei, e por isso temos os períodos de aplicação. No geral, são duas semanas de aplicação em toda a rede. A Professora Representante organiza esse horário dentro da escola e conduz a aplicação junto com as Professoras Regentes. Na sequência, a Professora Regente faz a correção, preenche o gráfico com os acertos e erros das questões objetivas (Figura 2) e a tabela de análise do nível de conceitualização da escrita/ortografia da turma (Figura 3). Ao organizar esses gráficos, a Professora observa quais são as crianças que acertaram determinadas questões, assim como o percentual de erros daquela questão na turma. Pode ser que a turma toda esteja bem, mas eu

tenho um determinado aluno que esteja apresentando algumas dificuldades, então a Professora já tem um mapeamento da sua turma. Ao observar o gráfico é perceptível ver na vertical os componentes e/ou metas em que a turma apresentou dificuldades e, na horizontal, a criança que apresentou maior número de erros nas questões.

Figura 2: Gráfico, por turma, para o consolidado do diagnóstico (questões objetivas)

Figura 2. Gráfico, por turma, para o consórcio de diagnósticos (questões objetivas)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - LAGOA SANTA - DIAGNÓSTICO JUNHO 2023

ESCOLA MUNICIPAL

PROF. TURMA:

PROF. DO NÚCLEO:

DATA: __/__/2023

ALUNO

CONHECIMENTO DA ESCRITA E RECONHECIMENTO DO ALFABETO

Reconhecer letras minúsculas e maiúsculas

Discriminar letras minúsculas e maiúsculas

Relacionar letra minúscula com a minúscula correspondente

Identificar uma mesma palavra escrita com diferentes tipos de letras

Conhecer a ordem alfabética

Relacionar uma palavra em ordem alfabética com base na 1ª letra

LEITURA DE PALAVRAS

Relacionar uma palavra em ordem alfabética com sua versão em minúscula

Relacionar uma palavra em ordem alfabética com sua versão em maiúscula

Relacionar uma palavra em ordem alfabética com sua versão em minúscula

Relacionar uma palavra em ordem alfabética com sua versão em maiúscula

COMPONENTES

CONSCIÊNCIA GRAFOPONÊMICA

Identificar a palavra que se diferencia a por forma inicial (sílabas CV)

Identificar a palavra que se diferencia a por forma medial (sílabas CV)

Identificar a palavra que se diferencia a por forma final (sílabas CV)

Identificar a palavra que se diferencia a por forma inicial (sílabas CV)

Identificar a palavra que se diferencia a por forma medial (sílabas CV)

Identificar a palavra que se diferencia a por forma final (sílabas CV)

LEITURA COMPREENSÃO NARRATIVO

Localizar informação explícita

ESCRITA DE PALAVRAS

Escrever o nome completo

NÍVEL DE ESCRITA

Q.3

Q.4

Q.5

Q.6

Q.7

Q.8

Q.9

Q.10

Q.11

Q.12

Q.13

Q.14

Q.15

Q.16

Q.17

Q.18

Q.19

Q.20

Q.21

Q.22

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

ACERTOS

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

Fonte: LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo de Alfabetização e Letramento. Projeto Alfabetrar*. 4. ed. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

Figura 3: Quadro de palavras – consolidado do nível de conceitualização da escrita/ortografia da turma

SECRETARIA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA – DIAGNÓSTICO – JUNHO 2023

ESCOLA MUNICIPAL:

PROFESSORA DA TURMA:

– 1º ANO

DATA: __/06/2023

REPRESENTANTE DO NÚCLEO:

■ ALUNOS ATENDIDOS SALA RECURSO

■ ALUNOS COM LAUDO

■ ALUNOS NOVATOS

ALUNO	PÁ	BONECA	FACA	VELA	SABONETE	DEDO	NÍVEL
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
28.							
29.							

Fonte: LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo de Alfabetização e Letramento. Projeto Alfabetrar*. 4. ed. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

É importante ressaltar que, assim que terminam de aplicar o diagnóstico naquela turma, as Professoras do Núcleo se sentam com cada uma das Professoras regentes, junto com a Pedagoga, para discutir o resultado da classe e, a partir daí, planejar as intervenções necessárias. Os resultados são discutidos primeiro nas próprias escolas, para depois ser ponto de pauta nos Seminários de segunda-feira. As escolas já iniciam as intervenções, mudam o planejamento e observam o que é preciso fazer para cada estudante avançar na aprendizagem.

O próximo trabalho é organizar o gráfico de toda a rede, de maneira que conseguimos observar quais metas estão abaixo da média nas escolas, possibilitando organizar estratégias para uma atuação centrada no diagnóstico.

Os diagnósticos geram muitas ações e conduzem o planejamento nas escolas. A partir desse levantamento, conseguimos repensar as metas de um ano para o outro. Quando nos reunimos no Seminário para discutir o resultado de rede, discutimos desde a Educação Infantil ao quinto ano, debatendo quais foram as metas que apresentaram dificuldades, quais foram as possíveis causas de erro, pois pode ser que o erro seja nosso, enquanto pessoas que elaboraram o diagnóstico. Talvez a questão não tenha sido bem elaborada, apresentou ambiguidades, ou a formatação da questão não tenha sido ideal para a criança compreender o que estava sendo solicitado. Tudo isso conduz nossas reflexões para aperfeiçoarmos a elaboração dos diagnósticos e as intervenções que realizaremos com as Professoras, e elas, com os alunos.

É importante ressaltar que nesse processo de reflexão sobre os diagnósticos, os Diretores das escolas participam e conseguem visualizar o resultado da sua unidade escolar em relação a toda a rede. Eles precisam refletir: como é que a minha escola ficou dentro da rede? Para que, a partir disso, as Professoras possam também pensar: como a minha turma está dentro da minha escola, diante dos meus pares do primeiro ano, do segundo ano? O que eu posso fazer pela minha turma?

Além dos Seminários, nos momentos formativos na própria escola há um estudo do resultado de rede. Em dia previsto no calendário, a rede toda está discutindo o resultado do diagnóstico.

Enfim, todo esse processo leva muito tempo e a organização de um cronograma pontual de trabalho é primordial para que, de fato, as coisas aconteçam em toda a rede ou, como Magda dizia, um trabalho “de rede”.

Juliano: Realmente percebemos que é um trabalho de rede, na medida que há uma preocupação pela garantia de que em todas essas escolas, todos os estudantes terão o direito de

aprender, o direito de ler e escrever, isso é fantástico! Ainda sobre o diagnóstico, pensei em algumas questões: você comentou que entre as questões elaboradas há uma escrita? Geralmente são quantas questões? Uma é de produção textual ou não necessariamente? Como é o modelo?

Janair: As questões que compõem esse diagnóstico são construídas a partir de metas, compreendidas como mensuráveis, ou seja, aquelas em que conseguimos observar com a resolução de questões abertas e fechadas. O diagnóstico é realizado, como mencionei, a partir da seguinte lógica: o primeiro é relativo às metas do ano anterior, ou seja, como o estudante deveria finalizar aquela série, e os dois outros são feitos dentro das metas previstas para aquele ano. A primeira questão é de escrita, mas escrita de palavras, e analisamos até o segundo ano o nível de conceitualização da escrita; do terceiro ano em diante olhamos também os aspectos da aprendizagem da ortografia dos alunos. Não fazemos o diagnóstico de produção de texto, isso fica por conta das Professoras dentro das escolas, porque ainda estamos em estudo sobre produção de texto, qual seria a melhor forma de fazer esse diagnóstico.

Esse ponto, inclusive, era um tema de que Magda estava se ocupando. Infelizmente, ela partiu antes. Começamos os estudos e, em nossa última conversa em 17 de dezembro de 2022, por telefone, ela reforçou comigo sobre o livro que estava escrevendo acerca da produção de texto desde a Educação Infantil, a partir de livros literários. Paralelo a isso, ela estava produzindo o material para retornar com a produção de texto em 2023, com a rede de Lagoa Santa, e trabalhar com as Professoras. Em nossa conversa, disse: “Que ótimo, porque estávamos precisando mesmo retomar essa questão, esse tema” e que iria avisar às Professoras que em fevereiro já podíamos retomar com isso. Magda comentou que já tinha um material pronto.

Mas, voltando ao modelo do diagnóstico, no primeiro, aplicado em março, geralmente são menos questões, por exemplo, variando de 12 a 24 questões, a depender do ano de escolaridade. Varia também a quantidade de textos e de gêneros. Por exemplo, terceiro, quarto e quinto anos são três gêneros textuais. Priorizamos o narrativo, o informativo e um texto com uso linguagem verbal e não verbal (tirinha, cartaz etc.).

O diagnóstico é construído considerando muito as nossas particularidades da rede municipal e o ano de escolaridade das crianças. Priorizamos que esse diagnóstico seja bem-organizado e bem aplicado, de modo que não fique cansativo para a criança.

O momento de aplicação, inclusive, é primordial para nós. Nesse período, os alunos já nos dão pistas de algumas de suas dificuldades. É importante que a Professora que o aplica fique atenta a detalhes simples, que podem comprometer o resultado. Nesse ponto, temos um olhar muito criterioso.

Juliano: Esse trabalho realizado por vocês é uma grande inspiração para todas as redes de ensino do país. Vocês têm uma proposta curricular que nasceu da própria rede e foi se fortalecendo com os estudos e experiências. Esse diálogo só reitera o nosso grande compromisso com Magda, de dar continuidade a esse trabalho, do nosso dever na e com a escola pública de garantir que todas as crianças tenham o direito à leitura e à escrita.

Janair, tenho uma curiosidade muito particular para conversarmos agora. Trata-se do trabalho com as casinhas que vocês vão construindo com as crianças ao longo do ano, apresentando também os padrões silábicos canônicos e não canônicos. Antes mesmo da publicação do *Alfaletrar* (SOARES, 2020), nos vídeos e nos textos que lia sobre o projeto, ficava muito curioso sobre essa prática de vocês. Poderia nos dizer como ela funciona? Essa proposta ainda permanece em Lagoa Santa?

Janair: O trabalho com o que chamamos de casinhas continua, sim! Todo início do ano letivo fazemos muitas oficinas. Essa é uma prática de que gostamos e em que acreditamos muito aqui em Lagoa Santa. Para a Educação Infantil, esse ano, por exemplo, fizemos oficinas sobre consciência fonológica; para a alfabetização, uma oficina a respeito do trabalho com as casinhas; para as demais turmas, outras temáticas, como ortografia etc. Trabalhamos muito com oficina para formação dessas Professoras.

As casinhas são utilizadas em sala de aula o tempo todo e são introduzidas a partir do momento em que as crianças estão no nível silábico com valor sonoro. Portanto, podem ser introduzidas na Educação Infantil, caso as crianças já estejam nesse nível, ou no 1º ano. Há turmas de 2º ano que também retomam as casinhas, a depender de alguma defasagem que foi observada no diagnóstico inicial. Tudo depende do nível de conceitualização da escrita em que as crianças estão, esse é o eixo condutor para introduzir ou retomar as casinhas.

O trabalho com as casinhas é feito de maneira que pode levar a criança a refletir sobre a formação das sílabas canônicas e não canônicas. Geralmente, o passo a passo é o seguinte. Primeiro, os alunos constroem um condomínio, onde encontram as casinhas, e há a inauguração do condomínio. A Professora começa sempre contando uma história e, a partir daquela história, ela escolhe uma palavra que irá explorar. Essa palavra é escrita numa folha de papel, na sequência a Professora apresenta a palavra e corta as suas sílabas, com tesoura mesmo, para os alunos verem. Depois que faz isso, ela procura, junto com as crianças, em qual casinha essa sílaba vai morar. Cada casinha é de uma letra, geralmente as consoantes, e em cada andar dessa casinha moram as vogais, conforme demonstramos nas imagens a seguir:

Figuras 4 e 5: Fotografias das casinhas das sílabas

Fonte: Acervo do Núcleo de Alfabetização e Letramento, de Lagoa Santa/MG.

A partir dos textos trabalhados em sala de aula, a Professora vai elegendo algumas palavras para serem mais exploradas, colocando outras sílabas para “morar” em cada andar. Isso vai sendo construído aos poucos com as crianças.

A Professora está trabalhando um texto que tem, por exemplo, a palavra “POTE”, ela trabalha a casinha do “P” e do “T”. O trabalho na casinha também pode ser a partir do nome das crianças. Assim, refletindo com as crianças, a Professora vai colocando as sílabas na casinha ou retomando alguma já trabalhada. Com o tempo, os alunos vão perceber que em cada casinha vão se formar as diversas variedades de padrões silábicos para uma determinada letra inicial, o que comumente se chama de “família silábica”. Ao comparar uma casinha com a outra, na horizontal, eles perceberão que todas as letras são combinadas com as mesmas vogais. Tem uma linha horizontal em que todas as sílabas são formadas com o “A” e assim sucessivamente. A partir dali, também vão se organizando os grupos de palavras que se tornam estáveis, pois

abaixo de cada casinha colocamos todas as palavras que foram trabalhadas. Na medida em que surge uma determinada palavra que tem uma sílaba não canônica, ela também entra na casinha e é alvo de reflexão coletiva com a Professora e os estudantes.

Esse trabalho acontece em toda a rede. Temos observado que é uma maneira rápida e lúdica de avançar na reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e suas convenções, já que as crianças, ao observarem o trabalho realizado pela Professora, conseguem compreender o funcionamento e vão montando novas sílabas e palavras sozinhas. Nossas experiências comprovam que é muito mais rápido o avanço do nível dos meninos quando você trabalha com as casinhas.

Juliano: É um trabalho superinteressante, pois vocês vão, de uma forma lúdica e criativa, refletindo sobre o sistema de escrita alfabética com as crianças e estabilizando algumas composições silábicas com elas. Tudo isso vai sendo construído coletivamente, diferente de pegar um silabário pronto e repetir sílabas.

Janair: É isso mesmo, Juliano. A gente não fica naquele “fa fe fi fo fu”, “ba be bi bo bu”, não. Vamos trabalhando todas as letras ao mesmo tempo, todas as sílabas ao mesmo tempo, a Educação infantil a partir do nome das crianças. Por exemplo, se eu tenho um Breno na sala, eu tenho nesse nome uma sílaba complexa, portanto, eu posso trabalhar isso com eles. Na sílaba “Bre” tem uma letra intrusa ali no meio, que é o “r”. Eu posso explicar isso para criança e apresentar outras palavras que tenham essa sílaba. Associado a esse trabalho, também temos jogos para introduzir ou consolidar algum conhecimento do sistema de escrita alfabética. Acreditamos muito no lúdico e na diversão como condutores do processo de alfabetização. As crianças podem e devem brincar com as palavras, isso ajuda a compreender as convenções.

Ilsa: É um trabalho da prática com a escrita, um trabalho com montagem e desmontagem das palavras, que é muito importante. Eu trabalho muito sobre isso com a formação inicial e continuada das Professoras, aqui na área de alfabetização, e nas orientações da disciplina de Estágio Supervisionado. Percebo muito o apego das Professoras com o silabário, elas não conseguem fazer um trabalho diferenciado. O problema, muitas vezes, que observo é o trabalho pedagógico com o silabário com crianças pré-silábicas. A criança não entende esse processo, ainda não é o momento, não que não seja importante trabalhar com a formação de sílabas, mas tem um momento próprio. E você trouxe isso muito bem na sua fala e também acredito que seja esse momento, no nível silábico com valor sonoro, em que, a partir da construção de escrita silábica da criança, temos um momento ideal para que se introduza a

questão das sílabas de diferentes formas, principalmente de forma lúdica como vocês vêm fazendo. Um excelente trabalho!

Janair: Pois então, Ilsa e Juliano. Sobre os jogos que mencionei, quero enfatizar que na Educação Infantil exploramos muito os jogos de consciência fonológica. Inicialmente, com as crianças pequenas desenvolvemos os jogos de escuta. Para tanto, temos nos apoiado em livros como *Consciência Fonológica em crianças pequenas* (Marilyn Adams; Barbara Foorman; Ingvar Lundberg e Terri Bleeler) e *Consciência Fonológica na Educação e no Ciclo de Alfabetização* (Artur Gomes de Morais). Esse último, Magda citava muito. Começamos desde as crianças bem pequenas, com jogos para trabalhar a escuta. Introduzimos outros tipos de jogos e brincadeiras de consciência fonológica e, também, sugerimos que as Professoras organizem atividades que sistematizem esses conhecimentos. Essa questão da escuta e reflexão sobre os sons é muito explorada, no intuito de que as crianças consigam distinguir qual letra devo utilizar para compor determinada sílaba. Temos insistido na prática das casinhas e dos jogos para que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética e não apenas decore. Por isso, fazemos oficinas com as Professoras, para que entendam não apenas os níveis de conceitualização da escrita, mas quais estratégias para intervir em cada nível.

Juliano: Perfeito, Janair. Você comentou das casinhas, dos jogos, da literatura e outros textos como suportes para alfalettrar. Nesse sentido, há alguma orientação de atividades permanentes adotadas nas rotinas das classes de alfabetização em toda a rede? Ou não?

Janair: No próprio projeto temos uma tabela do itinerário pedagógico, em que indicamos o que tem que ser todo dia, o que é uma vez por semana e o que é até três vezes. Por exemplo, leitura literária na Educação Infantil faz parte da rotina todos os dias. Assim, também propomos que as Professoras, além de ler/contar as histórias, em alguns momentos as explorem oralmente com perguntas de compreensão do texto. Orientamos também a respeito dos jogos e atividades de consciência fonológica, quantos dias e em quanto tempo etc. De forma geral, buscamos nesse itinerário dar orientações para que em todas as salas de aula se garantam algumas rotinas. Claro que isso é muito flexível, e o trabalho que a Professora Representante do Núcleo faz é de acompanhar e sugerir alterações, em função da rotina da própria escola.

O tema da rotina, por exemplo, discutimos esse ano. Nós fizemos um estudo grande sobre rotina, preparamos o material, estudamos com as Professoras Representantes para que elas fizessem a formação nas escolas. Por meio de uma dinâmica, convidamos as Professoras regentes para refletirem sobre o que estão ou não fazendo do itinerário proposto, de modo a pensar estratégias para complementar o seu planejamento semanal. O tema da rotina foi alvo

esse ano e sempre o retomamos devido a sua importância para a alfabetização. Esse ano mesmo, desde a Direção da escola, retomamos o itinerário pedagógico e falamos sobre rotina novamente, na certeza de que todos precisam compreender esse e outros temas.

A partir desse debate, retomamos aspectos das orientações feitas em toda a rede. Como eu disse, e Magda sempre insistia, o Núcleo só se faz no aperfeiçoamento. E isso se deve muito a uma escuta às demandas das Professoras Representantes e das Professoras da sala de aula.

Ilsa: Janair, vamos tratar um pouco dos resultados? Você participa do projeto desde o início, antes mesmo da existência dessa sistemática do Núcleo. Quais os resultados vocês já tiveram?

Janair: Existe uma rede, antes e depois do projeto Alfalettrar. Com ele veio a preocupação de Magda de que tivéssemos uma direção, uma clareza conceitual do que estamos fazendo. Agora, temos convicções dos melhores caminhos que devemos percorrer para desenvolver um estudante leitor e produtor de textos. Fomos entendendo, com os estudos e as práticas, o que é necessário para que a criança aprenda a língua escrita, e é isso que orienta o nosso planejamento. Vi que a rede foi crescendo, as Professoras foram se desenvolvendo profissionalmente e, claro, isso se reflete na sala de aula, nos estudantes. É imensurável a mudança na prática, na postura, na responsabilidade com o aprendizado e no conhecimento adquirido por todos nós, profissionais da educação, na rede municipal. Posso dizer, sem dúvidas, que temos uma rede antes e depois de Magda Soares. Com seu falecimento, as Professoras se preocuparam com a possibilidade da descontinuidade do projeto e procuraram a Secretaria. Isso mostra o pertencimento ao projeto que se consolidou em toda a rede nesses 15 anos. De fato, Magda se perpetua nas Alfabetizadoras da nossa rede.

Juliano: Por fim, tenho uma pergunta para fecharmos ou abriremos esse e novos diálogos. Nossa conversa foi guiada pelo Alfalettrar, foi sobre Magda e sua contribuição em Lagoa Santa, mas também para o Brasil. E para você, Janair, qual o legado que ela deixa para você e para a rede de Lagoa Santa?

Janair: Quando eu estava cursando o Normal Superior, eu tive dois semestres de disciplinas sobre Alfabetização e Letramento, todo o trabalho foi baseado nos livros de Magda Soares. Eu lia e dizia: “É isso que eu penso, queria tanto conhecer Magda”. Achava que Magda Soares estava tão distante de mim! Vim para rede municipal de Lagoa Santa em 2005, Magda chegou em 2007. Quando me chamaram para fazer parte do Núcleo, nos primeiros Seminários eu só conseguia olhá-la e ouvi-la, ficava impressionada com tamanha sabedoria e humildade.

Magda não parecia ser aquela pessoa que já tinha escrito tantos livros, com tamanho conhecimento. Às vezes fazíamos umas perguntas bobas, eu pensava: “Será que eu pergunto, será que eu não pergunto, porque vai parecer bobeira para ela”, mas ela sempre, para qualquer pergunta e com muita simplicidade, nos respondia. Você mandava e-mail para ela, daí a pouco estava te respondendo. A convivência foi me mostrando como uma pessoa tão grande e reconhecida nacionalmente podia ser tão humilde ao mesmo tempo. Eu aprendi com Magda, principalmente, a humildade, esse amor e responsabilidade que ela tinha pela educação pública. Eu falo que tenho uma responsabilidade grande com educação pública, porque fui aluna de escola pública minha vida inteira. Magda não, ela estudou em escola particular, foi para escola pública e adquiriu essa responsabilidade. Sua vida, seus estudos e obra foram pela educação e pela alfabetização.

Vejo que o legado maior de Magda, para mim, é a resiliência, ela ensinou a gente a ser resiliente, ela me ensinou a ser resiliente. Magda nos ensinou sempre a olhar para frente, adaptar aquilo que a gente tem, continuar trabalhando, manter o foco. Na primeira *live* que Magda fez durante a pandemia, ela me ligou e disse: “Janair, minha filha, você viu aquele tanto de gente que estava me assistindo, eu nem acreditei”. Eu logo respondi: “Magda, mas você não tem noção do quanto o povo te ama e do quanto o povo precisa te ouvir”. Menciono isso, para vocês verem o quanto ela era humilde. Nessa ligação, lembro-me de comentar com ela: “Magda, as pessoas precisam te escutar nos quatro cantos do país”.

Então, tem também a Janair antes e depois de Magda. Eu até falo de Magda no passado, mas eu ainda estou com uma dificuldade muito grande de escrever e falar de Magda no passado, pois, para mim, para nós em Lagoa Santa, é muito difícil! Acima de uma autora e intelectual, ficou a amizade desses anos de convivência.

Nossas considerações finais

Ilsa: Participar dessa conversa foi um momento de grande aprendizado para mim, confesso que conhecer de forma mais detalhada o projeto Alfabetrar me fez admirar ainda mais Magda Soares. Agradeço tanto pela oportunidade de conhecê-la, Janair, uma profissional dedicada e comprometida com a alfabetização, como também por compartilhar o projeto e as ações desenvolvidas por toda a equipe em Lagoa Santa; por compartilhar conosco suas experiências, sobretudo suas vivências com Magda Soares, as quais, sem dúvida, contribuirão

para discussões e reflexões, posteriores, sobre o contexto das práticas alfabetizadoras e de letramento.

Suas palavras refletem o entusiasmo, o respeito e a admiração pela pessoa e profissional que Magda Soares foi e tudo que ela representou para o campo da alfabetização. Magda Soares deixou um legado de estudos, pesquisas e projetos direcionados à alfabetização no Brasil, em especial, na rede municipal de Lagoa Santa, o que demonstrou uma preocupação contante, uma vida dedicada a garantir que as crianças fossem alfabetizadas e letradas, a qualificar, a valorizar a formação das Professoras Alfabetizadoras. Por tudo, manifesto meu reconhecimento e apreço pelo trabalho realizado, minha gratidão por este momento!

Janair: Aprendi com Magda que podemos ter todos os diplomas, mas eles não vão fazer diferença na sua vida, na vida do outro, se não colocar em prática aquilo que você estudou. A gente precisa fazer a diferença realmente com as nossas crianças da escola pública, aquelas que demandam mais de nós, elas é que podem fazer a diferença na nossa nação. Isso aprendemos com a Magda.

Aprendi com a Magda a nunca parar, sempre continuar e continuar, igual ela fez até o último momento. Ela estava e permanecerá conosco em defesa da escola pública e de uma alfabetização para todas as pessoas.

Juliano: Acredito que nosso diálogo, para além de falarmos de uma grande mulher, pesquisadora, intelectual brasileira engajada com as questões do seu tempo, tratou também de um grande legado que Magda Soares nos deixou, não apenas para rede municipal de Lagoa Santa, como também para o Brasil: o alfalettrar.

Considero que o verbo alfalettrar traz concepções importantes para pensarmos não apenas o processo de alfabetização e letramento das crianças, como também de um trabalho de desenvolvimento profissional “de rede” com as Professoras Alfabetizadoras e de outros anos escolares.

Magda nos ensina a perseverar e não fugir do nosso ofício. Assumirmos, verdadeiramente, princípios democráticos para fazer a educação pública brasileira, com ações que irão garantir que o alfalettrar seja uma ação que desencadeie processos para o ensino do sistema de escrita alfabética, em contextos de usos e funções sociais das linguagens, principiando na Educação Infantil e, de forma continuada, se concretizando nos Anos Iniciais. Esse diálogo atesta, para mim, que a terminologia “alfalettrar” não foi apenas uma invenção, para gerar modismo ou confusões. Pelo contrário, Magda, de forma magistral, impõe ao campo da pesquisa e das práticas de alfabetização novos consensos: todos nós devemos defender e

trabalhar para que todas as crianças, sem distinção, possam aprender a ler e a produzir textos com fluência.

“Conhece o teu ofício e cumpre-o”. Sigamos conhecendo, reconhecendo nossos ofícios, cumprindo-os juntos e juntas, apaziguando dissensos, buscando renovar forças coletivamente, sempre com o pé, ou melhor dizendo, de corpo inteiro na escola e na sala de aula, de mãos dadas com as Alfabetizadoras e com as crianças.

Sobre as autoras e o autor

Janair Cândida Cassiano: Coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento, na Secretaria Municipal da Educação de Lagoa Santa (MG).

E-mail: janaircassiano@gmail.com

Juliano Guerra Rocha: Professor Adjunto da área de alfabetização da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart: Professora Adjunta do Departamento de Educação, na Universidade Federal de Lavras.

E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

A lógica mercantil-privada na relação entre educação e economia no ensino superior

The mercantile-private logic in the relationship between education and economy in higher education

La lógica mercantil-privada en la relación entre educación y economía en la educación superior

Fernando Rodrigo Andrian¹

Allan Silva Coelho²

Resumo: Na hegemonia da doutrinação neoliberal, a economia capitalista expande sua influência para diferentes esferas da vida humana. Em novos modos de articular a economia e a educação, a partir dos processos de imposição da lógica mercantil, da submissão absoluta ao mercado no Ensino Superior, bem como da privatização de sua finalidade pela cooptação do sentido antropológico da formação humana. A crítica destes processos se realiza na dialética entre base econômica material e o universo da significação da vida. A revisão teórica aponta elementos como a centralidade do consumo, o redimensionamento do tempo, do controle, da padronização, do trabalho docente em vistas à produtividade, que apontam a substituição de um projeto de sociedade à maximização dos lucros de conglomerados empresariais.

Palavras-chave: Mercantilização; fetichismo; ensino superior.

Abstract: In the hegemony of neoliberal indoctrination, the capitalist economy expands its influence to different spheres of human life. In new ways of articulating the economy and education, based on the processes of imposing mercantile logic, the absolute submission to the market in Higher Education, as well as the privatization of its purpose through the co-option of the anthropological sense of human formation. The criticism of these processes takes place in the dialectic between the material economic base and the universe of meaning of life. The theoretical review highlights elements such as the centrality of consumption, the resizing of time, control, standardization, teaching work with a view to productivity, which point to the replacement of a society project with the maximization of profits from business conglomerates.

Keywords: Commodification; fetishism; higher education.

Resumen: En la hegemonía del adoctrinamiento neoliberal, la economía capitalista expande su influencia a diferentes esferas de la vida humana. En nuevas formas de articular la economía y la educación, basadas en los procesos de imposición de la lógica mercantil, el sometimiento absoluto al mercado en la Educación Superior, así como la privatización de su finalidad a través de la cooptación del sentido antropológico de la formación humana. La crítica a estos procesos se da en la dialéctica entre la base económica material y el universo de sentido de la vida. La revisión teórica destaca elementos como la centralidad del consumo, la redimensionamiento del tiempo, el control, la estandarización, el trabajo docente con miras a la productividad, que apuntan a la sustitución de un proyecto de sociedad por la maximización de las ganancias de los conglomerados empresariales.

Palabras clave: Commodification; fetishism; higher education.

¹ Universidade São Francisco

² Universidade São Francisco

Introdução

O ensino superior no Brasil passou por profundas transformações com a hegemonia do pensamento neoliberal, em especial a partir da década de 1990. Ainda, se nos governos Lula-Dilma houve a retomada de investimentos em universidades públicas que outrora havia sido interrompida, também é nesse período que há um forte processo de transferência da responsabilidade da formação no ensino superior do Estado para a iniciativa privada com o fomento e alavancagem de programas de financiamento público como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Financiamento Estudantil (FIES). Ambos criaram, intencionalmente ou não, um cenário que modifica o quadro geral das políticas do ensino superior em sintonia com os princípios de orientação pelo mercado, característicos da ideologia neoliberal. Neste momento, não apenas se acentua o processo de mercantilização da educação, como também de sua mercadorização com a progressiva privatização dos sentidos mais gerais da educação superior, voltada para a lógica e dinâmica econômica (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Na virada do ano de 2022 para 2023, uma publicação no site “Poder 360” destacou em seu título: “Mercado de ensino superior tem concentração recorde”³. A reportagem informa que, no 1º semestre de 2022 somente, foram feitas 39 transações como aquisições ou fusões entre empresas do ramo do ensino superior. Em 2021 foram um total de 52 transações, perdendo apenas para o primeiro ano em que as grandes empresas, já consolidadas do setor do mercado de educação do ensino superior, começaram a abrir seu capital. Consolidaram-se três grandes conglomerados educacionais no Brasil. O primeiro, a Cogna Educação (antiga Kroton/Anhanguera), naquele momento com cerca de 844 mil estudantes. Em segundo, o grupo Yduqs (Estácio, IBMEC, Damásio) com cerca de 704 mil estudantes. Em terceiro, a VITRU (Uniasselvi e Unicesumar), com cerca de 694 mil estudantes. Apontam o setor educacional como de forte interesse para investidores internacionais na perspectiva de alcançar grandes lucros.

Comparando os dados da reportagem com o “Resumo Técnico do Censo da Educação Superior” em 2021, em relação ao número de estudantes ingressantes do ensino superior entre 2011 e 2020, houve um crescimento de 74,5% nas IES’s privadas e 7,4% nas públicas. Em 2020, foram 3.238.469 (86%) de ingressantes nas IES’s privadas e 527.006 (14%) nas

³ Disponível em <https://www.poder360.com.br/economia/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/>, 24 dez. 2022.

instituições públicas⁴. As conclusões da reportagem, que indicam que os três grupos detêm 33% do total de matriculados, não expressam nada muito surpreendente uma vez que a alguns anos Bianchetti e Sguissardi (2017) já alertavam para a tendência à formação de oligopólio e com isso o domínio não somente do sistema econômico sobre o sistema educacional, mas o controle do mercado por poucas empresas, com forte padronização e exigência de performance empresarial.

Neste contexto, refletimos sobre as diferentes maneiras de articular a relação entre a economia e a educação em um processo contínuo de desdiferenciação de esferas (JAMESON, 2001) em que, sob a hegemonia do sistema capitalista e a doutrinação neoliberal, as instituições de ensino superior e o mercado econômico estabelecem profunda afinidade, com consequências diretas para a formação humana em nossa época. Como tais relações são múltiplas, procuramos nos ater à problematização das formas de privatização, mercantilização e mercadorização da educação superior no Brasil, com foco nas instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos.

Esta abordagem parte dos estudos de Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi (2017) e dialoga com as concepções de teoria do fetichismo, uma tradição marxista que desde a América Latina encontra ressonância em autores como Franz Hinkelammert, Hugo Assmann e Jung Mo Sung (COELHO, 2021c), e a obra de referência de Christian Laval “*A escola não é uma empresa*” (2019). A articulação parte da provocação do subtítulo do livro de Bianchetti e Sguissardi que afirma “de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado”, permitindo-nos relacionar com Hugo Assmann e Jung Mo Sung na crítica do capitalismo como religião, sem perder a sintonia com a perspectiva de que, na interseção entre os sistemas econômicos e educacional, como afirma Laval, “as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (LAVAL, 2019, p.32).

Designamos o sistema capitalista (em toda sua expressão, bem como em sua variação neoliberal) como sistema econômico que, como mesmo sugere Marx, também se torna sistema social (com pontos de convergência com Dardot e Laval que afirmam o neoliberalismo como uma nova *racionalidade*), e a educação no ensino superior, a metodologia pedagógica e processo de ensino/aprendizagem como sistema educacional. O artigo está estruturado em duas partes: a primeira aponta para a interseção entre os dois sistemas, principalmente o quanto o

⁴ Conforme Tabelas complementares do “*Resumo Técnico...*” (2023), em especial a partir da página 75.

ensino superior no Brasil passou pelo processo de sua *commodity* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017), e segunda parte aponta elementos de seu suporte ideológico.

A intersecção dos sistemas educacional e econômico

F. Jameson (2001) aponta como característica desta fase do capitalismo a desdiferenciação entre as esferas da vida moderna. Esta perda de limites e diferenças não acontece de qualquer forma ou direção, mas sempre indica uma colonização da esfera econômica sobre outras dimensões da vida humana. No caso da educação, como vêm afirmando pesquisas que relacionam o fetichismo e o pensamento crítico, a desdiferenciação inclui a modificação da finalidade da prática educativa e sua transformação em duplo sentido econômico, seja na extração de lucros, seja na formação do chamado “capital humano” para a extração de mais valia.

Nesse sentido, “a competitividade econômica é também competitividade do sistema educacional” (LAVAL, 2019, p.29). Para Laval, no período pós-guerra, com o crescimento econômico, o avanço industrial e o compromisso com o *welfare state*, a educação foi sendo desenhada conforme as necessidades de especialização de mão de obra para o mercado de trabalho. É uma lenta superação da educação com a finalidade burguesa-cidadã de formação para o contrato social. Em última instância, agora, é a satisfação das exigências do sistema econômico.

Nesta direção ocorrem diversas intervenções e processos de reformas empresariais da educação para os princípios do mercado. Como mercadoria educacional, gera lucro. Como estratégia, forma certo tipo de mão de obra para um novo mercado de trabalho.

O Estado colabora ativamente na configuração de um novo modelo econômico (de negócios), apoiado na noção de “capital humano”, transferindo para a iniciativa privada a responsabilidade da formação de certa mão de obra, impulsionando a constituição de um mercado educacional que estaria integrado ao sistema econômico (e não do sistema educacional). As reformas do ensino superior permitem às IES's novos padrões que favoreçam a produtividade e competitividade na geração de “egressos” para o mercado de trabalho. Segundo Laval,

uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em sentido radicalmente utilitarista: Se um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel

cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços (LAVAL, 2019, p. 29).

Nesta ideologia, segundo Dardot e Laval (2016), submetidos às regras do mercado, os processos educacionais necessitariam de menor grau de intervenção do Estado por se tratar de um processo de autoformação do sujeito econômico, ou seja, o processo econômico constrói e molda seu próprio sujeito. O papel do Estado se reduz à regulamentar e definir os padrões e diretrizes para as IES's no que tange à formação não mais do sujeito humano, mas do sujeito econômico; orientando-se para competências e conteúdo que o “mercado de trabalho” (um subsistema do sistema econômico) requer ou exige. Evidentemente, esta orientação é muito divergente de qualquer proposta educativa formulada visando à educação libertadora, como as propostas de Paulo Freire (2022), ou da descrição de um projeto de educação pública, gratuita e obrigatória, que ambicionava separar o talento escolar do poderio econômico de forma que o dinheiro não poderia ser o principal critério de distinção entre os estudantes, como argumenta Laval (2019). Trata-se de uma superação do modelo cívico moderno em que os valores culturais no sistema educacional deveriam preparar o cidadão enquanto indivíduo, bem como de uma impossibilidade de uma práxis educacional de libertação (COELHO, 2012, 2018).

Podemos dizer, acompanhando outros estudos (CATINI, 2020, CÁSSIO, 2019, MALAFATTI, 2022), que o direito à educação do cidadão, um fundamento da sociedade moderna, é transmutado em estratégia de utilidade para ingresso no mercado de trabalho, a partir de princípios do próprio mercado econômico, adquirido como mercadoria no mercado educacional pelos seus clientes-consumidores.

As políticas neoliberais reduzem o papel do Estado na garantia do acesso à educação em favor da ampliação do espaço da iniciativa privada empresarial. Intencionalmente ou não, acabaram por diminuir sua capacidade de criação de políticas públicas para o ensino superior. No mesmo movimento, a educação conformada a uma mercadoria permite que investidores do sistema econômico estabeleçam estruturas e formas de obtenção de lucros por meio da venda de serviços educacionais (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Para tanto, aplicou-se no sistema educacional, agora orientado em sua finalidade e concepção pelo sistema econômico (mercado educacional), modelos de gestão que possam garantir o crescimento e alavancagem financeira, com objetivo maior de lucro, retorno de investimentos e potencializar o valor de mercado.

Em certa perspectiva, houve estratégias de padronização operacional e educacional para obter escala (volume) e produtividade, o que resultou na interferência sobre “o que ensinar”

quando dividiu-se o sistema educacional em diversos cursos e áreas, usando a mesma lógica da divisão do trabalho que Dardot e Laval (2016) referem como segmentação da informação e do conhecimento. Para os autores, numa sociedade com plena divisão do trabalho, ninguém precisa saber de tudo, de modo que as informações e conhecimento são estruturalmente dispersos.

Bianchetti e Sguissardi afirmam que

Quando a educação se torna uma mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade. Afinal, quanto maior o exército de analfabetos, ou analfabetos funcionais, maiores serão as chances de oferecer serviços em forma de cursos fast food. E desta maneira, serviços ‘educacionais’ compensatórios e voltados aos interesses imediatos de empresa passam a ser o cânone, descaracterizando a quase milenar proposta/missão da hoje (ex) universitas (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 105).

No Brasil, com a criação dos Cursos Superiores em Tecnologia (CST) com duração de 2 ou 3 anos, o estudante pode receber formação focada em determinada área, trazendo assim maior volume de egressos (escala) em menor tempo (produtividade) e com grau de especialização específica (segmentação do conhecimento). Um egresso formado em um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira, por exemplo, estará preparado para trabalhar no mercado de trabalho na área financeira, mas dificilmente em outra área. Assim como ocorre com diversos cursos formados não para produzir o saber da área, mas baseados na “necessidade imediata” do mercado de trabalho, subsistema do sistema econômico.

Em um primeiro modelo, do “capital humano” espera-se determinadas competências de aplicabilidade imediata no contexto atual, em uma educação voltada para o sujeito econômico que cumpre determinadas tarefas dentro de suas funções, cargos e profissões. A formação “fast food” não se preocuparia com um projeto de sociedade a construir, mas sim com uma oportunidade de mais valia a extrair no contexto de agora. A padronização da formação é um dos elementos principais para redução de custos e aumento da lucratividade das empresas que atuam no mercado educacional. A geração de conhecimento ou até mesmo a transformação social por meio da educação são preocupações secundárias.

O segundo modelo de gestão estaria relacionado ao marketing ou como o mercado educacional passou a atrair seus consumidores-estudantes. Um aspecto é o que Laval (2019) chama de “*marketing of school*” o que seria a criação de sistemas educacionais padronizados e formatados, ou a materialização do conhecimento, recursos e conteúdo que são comercializados como “pacotes”, “sistemas” ou marcas pelas empresas que as desenvolvem. Ainda segundo o autor, dentro desse mercado, há empresas que somente criam e produzem os materiais dentro

de uma sistemática ou metodologia e vendem para outras aplicarem; ou ainda empresas completas que abrangem toda cadeia logística e produtiva do mercado educacional. Algumas no Brasil, além da abrangência horizontal, possuem abrangência vertical, oferecendo soluções educacionais que vão desde metodologia pedagógica à gestão administrativa, passando por soluções tecnológicas e de software.

O terceiro modelo de gestão relaciona-se aos indicadores financeiros, ou como as empresas que atuam nesse mercado gerenciam seus recursos e produtividade com o objetivo de trazer retorno a seus acionistas, estar à frente da concorrência, ter a marca valorizada pelo mercado e continuar crescendo. O mercado educacional passou a ter competição entre empresas como qualquer mercado econômico, na regra da oferta e procura. Segundo Laval, “quando cada vez mais produtos educativos entram no mercado, quando as escolas tendem a se transformar em empresas concorrentes, há maior comercialização da atividade educacional” (LAVAL, 2019, p. 131).

As empresas do mercado educacional competem entre si para vender a maior quantidade de serviços para o maior número de consumidores-estudantes. A batalha travada no mercado, dentro do aspecto da concorrência, tem como elemento de equilíbrio entre oferta e demanda o seu “preço”, ou seja, o valor estipulado para o “sistema”, “pacote” ou marca do serviço educacional. “O preço é o meio de comunicação de informação pelo qual os indivíduos vão poder coordenar suas ações” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 141). Ora, as empresas do mercado educacional são “desafiadas” a ter um preço que, ao mesmo tempo em que gere lucro e retorno aos investidores, possa atrair um maior número de consumidores-estudantes.

A estratégia para esse desafio é reduzir custos como em qualquer processo de manufatura que busca maior produtividade, menor custo e maior rentabilidade ou lucratividade. No caso das empresas educacionais, tais estratégias são aplicadas através do alto grau de padronização de processos de ensino/aprendizagem, menor tempo de presença do estudante e docente em sala de aula, menor carga horária de cursos, matrizes e/ou componentes replicadas igualmente para diversos cursos, uso de tecnologias em formatos híbridos, entre outras estratégias.

Com tais estratégias, tendo como prioridade a geração de lucros, acaba-se por reduzir significativamente o papel, importância e valorização do docente, que perde volume de horas-aula e seu protagonismo no processo de ensino/aprendizagem. Para gravar uma video-aula, por exemplo, basta um roteiro sobre o conteúdo, normalmente feito por roteiristas com base em textos já disponíveis e um ator que tenha performance midiática em frente às câmeras.

As horas-aulas que sobram para o docente tem seu valor reduzido pela dinâmica do mercado de trabalho que, ao buscar o “equilíbrio” entre oferta e demanda, encontra maior número de docente (oferta) para poucas horas-aulas (demanda), gerando “naturalmente” a depreciação do “preço” da mão de obra do docente. Neste contexto, lembramos que Hugo Assmann afirmava que “a luta pela revalorização e redignificação, salarial e profissional dos docentes adquiriu tal prioridade que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional” (ASSMANN, 2014, p.23).

As grandes empresas, no sistema econômico, desenvolvem poder suficiente para impor e exigir ao Estado o tipo de regulamentação que favoreça sua produtividade e ganho em escala. Tal lógica imprime sua marca na concorrência do próprio mercado educacional, de forma que as empresas mais “fracas” – ou aquelas que se recusam a jogar as regras da precarização e padronização – saem da disputa através da falência, aquisição ou fusão. A falência de alguns é o “sucesso” empresarial de outros, criando grandes conglomerados e empresas com diversas marcas e serviços educacionais. Este ponto leva a refletir até onde se pode ir na mercadorização (seguir os padrões do mercado econômico) da educação do ensino superior e na mercantilização (assumir a forma de mercadoria) dos processos formativos.

Nesta relação, quem se pergunta por projetos formativos ou diretrizes pedagógicas de humanização? Se na educação proposta por Freire, a pessoa humana que, se reconhecendo em sua vocação de “ser mais”, enfrenta a condição histórica de desumanização; aqui, passa a ser consumidora e sujeita do sistema econômico, ou melhor, apenas mais um recurso ou peça da complexa engrenagem do mercado educacional dentro do sistema econômico. São modelos em conflito.

A colonização do sistema educacional pelo sistema econômico torna atual a questão proposta por Assmann, quando afirma que “seria um absurdo negar a relevância da educação para conseguir emprego no mundo de hoje [...] é preciso questionar se esta condição necessária é condição suficiente para a empregabilidade dentro da lógica do mercado [...]” (ASSMANN; 2014, p. 20). O sistema econômico administra a insegurança e o medo da exclusão do mercado de trabalho e da sociedade do consumo (opressão) (COELHO, 2021a, 2020) que faz com que o indivíduo busque uma formação, um diploma no sistema educacional que agora está dentro do sistema econômico como mercado educacional, sendo regido por modelos de gestão e avaliado por *performance* financeira, mesmo que tal processo não assegure a sua formação como sujeito humano pleno.

Trata-se de uma modificação nos processos de formação humana que decorrem de alterações na base material com a qual se produz lucro, na economia. Não é uma via de mão única, mas uma relação dialética em que um tipo de doutrina ideológica modifica a economia, e o sujeito humano que a propõe também é modificado em sua formação. A base econômica concreta é bem descrita por Bianchetti e Sguissardi (2017); não só no surgimento de conglomerados educacionais, mas com a inclusão da educação, agora uma mercadoria, nos Acordos da Organização do Comércio (OMC). As negociações no âmbito do comércio, pelo interesse no sistema financeiro e do mercado de capitais pelo setor, levam a autorização do Estado à negociação das empresas do mercado educacional na bolsa de valores, hoje a B3 (Brasil, Bolsa, Balcão), que opera com o índice denominado Ibovespa. Segundo os autores, dois anos após o decreto autorizativo, 50% das mil instituições privadas de ensino superior no Brasil já tinham permissão do CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) para deixarem de ser instituições sem fins lucrativos e passarem a ser empresas privado-mercantis.

Assim, a partir de 2008 começam as grandes operações de aquisição e fusão das empresas atuantes no mercado educacional, que continuam se ajustando continuamente e sem pudor. Aquilo que é comum em empresas de produtos e serviços no aspecto de movimentação mercadológica (aquisição, fusões, *joint venture*, participações etc.), agora torna-se habitual em empresas educacionais que tratam suas marcas e estudantes como mercadoria. Nota-se que quando um banco compra outro, o que é avaliado são os ativos e a carteira de clientes; agora, o mesmo ocorre com as empresas educacionais, mas são avaliados a estrutura física e o perfil financeiro do alunado (único perfil que tem importância no mercado).

A complexidade adquirida na interseção entre os sistemas educacional e econômico nos permite refletir a partir da relação opressor-oprimido proposta por Freire (2022). No topo estão investidores e sistema financeiro - que pressiona as empresas do setor educacional a devolverem seus investimentos com lucros. Estas, por sua vez, pressionam o Estado a regulamentar e padronizar o modelo pedagógico, como a fomentação de modalidades que reduzem custos - como a EaD (Educação à Distância), deslocada do contexto de facilitar o acesso à educação, para estratégia de potencialização do lucro; a criação da modalidade híbrida (parte do curso presencial ser na modalidade EaD); e, principalmente, a não interferência ou regulação nos preços, na demanda, na oferta e nas movimentações do mercado (aquisições e fusões). Como princípio neoliberal, o mercado deve ser livre e não sofrer interferência por parte do Estado.

Essas modificações criam um paradoxo para com o sujeito humano: para as empresas do mercado educacional, ele é um consumidor dos serviços-cursos que são oferecidos, baseado

nas exigências do sistema econômico. Por outro lado, é um estudante que se forma em um modelo de sociedade, que estará apto a exercer profissões no mercado de trabalho. Na prática, esse indivíduo ora sujeito econômico, ora consumidor, ora estudante, ora formado, é formatado a um processo padrão, reificado, manipulado como “coisa” ou “mero isto”. De modo geral, mesmo o sentido da formação humana deixa de ser um projeto de sociedade e comunidade, para ser a empregabilidade que assegure o sucesso financeiro individual. Trata-se da privatização da finalidade educativa, que deixa de ser uma práxis, um serviço de um humano a outro, para ser um modo de ganhar dinheiro. Aqui, temos a relação entre reificação e fetichismo da próxima reflexão apresentada.

A lógica da interseção dos sistemas educacional e econômico

A relação entre a reificação e o fetiche do mercado capitalista neoliberal foi criticada na tradição latino-americana pelo conjunto de teólogos e filósofos que incorporaram os elementos da denúncia anti-sacrificial (COELHO, 2021c; SUNG; COELHO, 2019). Destacaremos nesta reflexão alguns elementos desta lógica, na relação economia-educação.

O principal pilar desta lógica é a transição da ênfase do sistema econômico que vai da produção (trabalho) para a distribuição (consumo), de forma desigual e estruturante socialmente. O sistema econômico oferece ao indivíduo, como possibilidade de realização humana, a ideia de que a formação ou diploma universitário proporciona uma renda maior, isto é, maior poder aquisitivo de bens e serviços, incluindo-o dentro de grupos ou “tribos” através do *status* e padrão de vida moldado pela sociedade (COELHO, 2021b). Esta lógica Jung Mo Sung (2006) discute ao considerar o indivíduo na busca de estima ou do reconhecimento dos outros; usando como medida de felicidade as mercadorias e produtos, tornando o consumo como sentido maior da vida. Através dos encantos das mercadorias, fascina-se a relação com o sistema econômico. Sung afirma que

A autoestima, com exceção das pessoas com forte convicção do seu valor, depende muito da estima que outras pessoas têm para com ela, isto é, do reconhecimento que se consegue na comunidade ou na sociedade. Por isso não basta possuir riqueza, é preciso mostrá-la, ostentá-la através de bens e consumo desejado por outras pessoas (SUNG; 2006, p.69).

Na argumentação de Sung (2006), discute-se o papel do consumo como medida de uma vida bem-sucedida, da felicidade e até mesmo da decência humana. Indica primeiro sobre a

consciência e segundo sobre a força que o indivíduo, no papel de oprimido, deve fazer para se libertar, principalmente porque há outros elementos que reforçam a opressão e dominam a complexa estrutura socioeconômica-financeira naquilo que Paulo Freire (2022) chamou de invasão cultural. A associação entre dominação econômica e cultural cria medos e ilusões, fazendo com que o oprimido não perceba a consciência ilusória de que vive uma certa liberdade e procura assim viver, orientado ao modelo do opressor.

Coelho (2021c) tem contribuído com esta discussão e afirma que o sistema econômico possui duas faces: uma que expressa a produção da exploração, dominação e exclusão; e outra que gera no ser humano o fascínio de consumo para manter um determinado padrão ou modelo de vida desenhado como “sucesso”, “crescimento”, ou mesmo “merecimento”. Neste contexto, reflete o motivo pelo qual o indivíduo não só continua na lógica de consumo de ambos os sistemas, mas acha “normal” que, para que um seja diplomado e garanta o consumo e *status*, tantos outros devam ser excluídos, do sistema educacional (agora mercado), ou do sistema econômico.

Se o consumo gera diferenciação social e status, se o reconhecimento de sucesso passa pela posse de determinados bens materiais, não seria coerente que todos tivessem acesso a todos os bens desejados. Neste sentido, se a inveja e a concorrência são ‘valores morais’ importantes para o funcionamento da economia, é necessário que alguns consumam mais e, talvez que outros não consumam nada, estando excluído. Resultados sombrios do fascínio capitalista (COELHO, 2021c, p.45).

Se há um fascínio capitalista, que o Estado permite ao deixar o sistema econômico tomar conta da educação superior no Brasil pelo mercado educacional, há a ampliação de um fosso social. A sociedade se divide entre diplomados, aqueles que têm acesso ao ensino superior e irá proporcionar um caminho e uma carreira de sucesso; e não diplomados que, em tese, não terão direito a este caminho. Se a reforma possibilitou o ingresso de milhares de pessoas no ensino superior a partir da década de 1990, vale refletir se há alguma modificação em sua face de exclusão e de exploração, que argumenta Coelho (2021c). De forma aplicada neste referencial, o mercado educacional promete o “céu” para que seus consumidores venham a estudar em determinada empresa/marca, por meio das mídias tradicionais e digitais, enquanto o Estado promove subsídio para quem precisa através de programas e financiamento público.

Uma face desta época é a ampliação do acesso, como “educação para todos”, promessa de pessoas preparadas para o mercado de trabalho. A outra face é que, da totalidade dos formados e diplomados, uma parte conseguirá o emprego, e uma parte muito pequena terá a

renda esperada para o sucesso; enquanto outros tantos continuarão em empregos e cargos que não exigem formação especializada, ou mesmo desempregados, porque o mercado de trabalho, perverso, agora os enxerga como super preparados para a vaga. A dinâmica econômica no sistema educacional cria um contingente de docentes subutilizados, mal pagos e até mesmo desempregados, mesmo sendo mestres e doutores. Também gera cursos em que há aulas sem professores ou doutores como tutores de sistemas semi-automatizados. Ainda, professores mortos que prosseguem ensinando em aulas gravadas como se estivessem vivos, e máquinas que corrigem, fazem devolutivas e comentários em pseudo interação formativa com estudantes.

O cenário atual pode trazer sensação de culpa e um tipo de sofrimento social para os que não têm um ensino superior e se sentem excluídos dos melhores cargos e renda do mercado de trabalho; e mesmo para os diplomados ao não conseguirem a ascensão na carreira, “conquistando” um cargo e uma renda que lhes proporcione consumo para sua aposta de felicidade.

Outros pilares desta lógica estão relacionados com a implantação da produtividade dentro do sistema educacional. Nas empresas, principalmente indústrias de manufatura, quanto maior a produtividade, maior o ganho, o lucro e o retorno. Então a ideia é sempre fazer mais, empregando menor grau de recursos e em menor tempo (SLACK et al., 1999). Nas empresas, a disciplina traz padronização, velocidade e ajuda na produtividade. A divisão de tarefas e etapas de produção permite melhorar a medida do tempo de produção e ganhar escala. Ambos eventos permitem produzir mais, com menor tempo (SLACK et al., 1999).

A educação quando se torna mercadoria, trata de “modernizar” o modelo pedagógico com a finalidade de garantir maior volume de egressos em menor tempo. Não porque o processo educacional precise, mas para garantir maior lucro e retorno aos acionistas investidores.

O tempo foi o primeiro elemento a ser modificado no sistema educacional. Desde a Revolução Industrial, o tempo medido pelo relógio passou a coordenar e dirigir a vida da sociedade. Como afirmou Thompson (1998), a medição do tempo incorporou uma relação simples entre as pessoas, entre o empregado e empregador; entre o estudante e o docente, entre as demais relações sociais e econômicas, de forma que o valor do tempo foi convertido em dinheiro. Para o autor, ninguém mais vive o tempo, mas gasta-o como uma moeda.

Como exemplo disso, no sistema educacional, a aplicação da medição do tempo como produtividade está desde a divisão em série, semestre ou módulo, tempo da aula presencial ou em EaD, na lógica do calendário acadêmico, na distribuição dos tópicos de cada aula, carga horária de duração de cada curso e até mesmo a hora/aula do docente.

Eliminar a exigência de créditos do sistema acadêmico, ou mesmo a modernização das matrizes curriculares suprimindo o sequenciamento obrigatório de componentes, permite que a esteira de “produção” de egressos não pare e viabilize a entrada de estudante mais vezes ao longo do ano em cada curso. A padronização das ementas e dos tópicos ajudam a manter a produtividade, passando assim o modelo pedagógico para o da “repetição”, e não da pesquisa e produção de saber. Mesmo nos cursos presenciais, aumentar o tempo em EaD traz economia em escala, redução de custo com estrutura e principalmente com o trabalho docente. O fundamento desloca-se do processo pedagógico para o critério do custo-lucro.

A otimização e padronização do modelo e processo pedagógico faz com que o sistema educacional ignore o que, por exemplo, Assmann (2014) discute sobre a relação entre a corporeidade e a experiência do tempo. A reflexão é averiguar se há possibilidade do estudante conseguir perceber, sentir e apreciar a experiência do processo do ensino e aprendizagem temporalizados, respeitando a distinção entre tempo e espaço, entre o sentir e perceber do cérebro/mente. O tempo do relógio que Thompson (1998) referiu-se e, atualmente mais do que nunca, rege a vida e seu entorno, escraviza e pressiona a temporalização do cérebro/mente.

O sistema educacional segue a lógica do sistema econômico, fazendo com que o processo de aprendizagem aconteça em massa (para o maior número de indivíduos possíveis) dentro de salas de aulas, reduzindo o espaço de interação entre pessoas, ainda considerando que todos têm a mesma velocidade cognitiva e racional no processo de ensino/aprendizagem, modelo que aproxima de uma indústria de manufatura, de uma linha de produção, uma vez que possui todas as características descrita por Slack et al. (1999): padronização, controle de tempo, ritmo/velocidade, uso otimizado de recursos, produção em volume no mesmo período de tempo.

Porém, por mais que o sistema econômico trate o sistema educacional como uma mercadoria, um produto, o indivíduo permanece um ser humano (corpo, mente e emoções). Assmann (2014) afirma como uma capacidade própria da vida humana a autopoiesis, a propriedade dos sistemas e subsistemas se auto-organizarem e ajustarem ao meio em que estão inseridos, isso de forma muito diferente de um produto ou uma mercadoria. Mesmo como consumidor, trata-se de um ser humano que passa por processo formativo de ensino/aprendizagem, nunca completamente apático, passivo, sem reação. Sempre há uma transformação, positiva ou negativa, decorrente da interação.

A dimensão temporal do processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico, mas a uma pluralidade de tempos que estão e jogo, conjuntamente na educação: horário escolar, tempo da informação instrucional, tempo da apropriação personalizada de conhecimento, tempo de

leitura e estudo, tempo de auto expressão construtiva, tempo de erro como parte da conjectura e da busca, tempo da inovação curricular criativa, tempo de gestos e interações, tempo do brinquedo e do jogo, tempo para desenvolver a auto-estima, tempo de dizer sim à vida, tempo de organizar esperanças (ASSMANN, 2014, p.232).

O sistema econômico no educacional é contraditório com a necessidade dos tempos mencionados por Assmann, pois sua lógica de produtividade e competitividade forma apenas mão de obra, capital humano com competências. A formação do “capital humano” para o sistema econômico de maneira padronizada e com alta produtividade é difundida quando o mercado de trabalho não exige de todos os cargos e profissões conhecimento, mas sim competências, que Laval define como:

Designamos dessa maneira, portanto, a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um especialista, possuem competências profissionais. Nesse sentido, competência é aquilo por que o indivíduo é útil à organização produtiva (LAVAL, 2019, p.77).

Somente o tempo não seria suficiente para expandir a produtividade. É necessário garantir a padronização, haver disciplina dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Tais recursos podem ser aplicados em toda extensão e abrangência dos sistemas. No sistema educacional, uma avaliação da IES feita pelo MEC medirá o grau de aprendizagem do estudante em sala de aula dentro de métricas padronizadas, ou a eficácia da replicação do conteúdo, ou mesmo o ENADE, que o Estado brasileiro utiliza para metrificar a IES através de parâmetros obtidos em avaliações de larga escala.

Para finalizar, a interseção entre os sistemas econômico e educacional, com a colonização do primeiro sobre o segundo, tem como principal pilar o consumo, que mantém o fascínio e a ideia de que o indivíduo, ao obter um diploma, através da educação do ensino superior, automaticamente terá sua ascensão no mercado de trabalho que proporcionará maior renda e, conseqüentemente, um maior poder de consumo de bens e serviços, que o fará mais “rico” ou mais “feliz”. Na tradição do marxismo, em especial na América Latina, os processos pelos quais as coisas produzidas e/ou mercadorias recebem atribuições de classificação e/ou mediação das relações entre humanos como se fossem sujeitos da ação, define-se como fetichismo. Seu processo inverso, é a reificação, no qual os humanos são classificados pelas coisas e/ou considerados como objetificados. Esta dupla relação, que se desenvolve justamente

na articulação obscura entre base material econômica e significação cultural da vida, está na base deste tipo de análise (COELHO, 2018, 2021c).

O mercado educacional, por sua vez, para manter seus lucros e distribuir maiores dividendos a seus investidores, precisa manter um determinado volume de consumidores-estudantes. Para tanto, trouxe da indústria alguns elementos que permitem maior produtividade e uma linha de produção de egressos, ou seja, o tempo e a disciplina, que, juntamente com alta padronização dos processos e modelos pedagógicos, atrelados com o uso de inovações tecnológicas, transformaram o processo de ensino / aprendizagem numa espécie de “repetição” de conteúdo, fomentando o desenvolvimento de competências e não mais transformando o indivíduo em ser de saberes. Pesquisar, explorar, ler, compartilhar, experimentar, praticar e adquirir conhecimento leva tempo, é um processo contínuo e permite a emancipação da pessoa. O mercado educacional não espera, nem se interessa por este modelo pedagógico, pois tem como critério fundamental outros valores.

Conclusão

O ensino superior no Brasil, mas não só, sob a doutrinação neoliberal, não apenas colabora na hegemonia ideológica desta forma de capitalismo, como também se torna base material em diversos modos: seja ao tornar a educação-mercadoria, seja ao mercadizar sua lógica, seja ao privatizar sua finalidade. Este processo afeta a prática educativa de muitos modos, incluindo a precarização da profissão docente, a transformação do educando em cliente-consumidor, a terceirização dos serviços pedagógicos, a invasão cultural dos conteúdos e formas de ensino-aprendizagem...

Desse modo, “imolados ao altar do mercado”, como sugerem Bianchetti e Sguissardi no subtítulo de seu estudo de referência para o tema, uma importante chave de leitura é a que considera os processos de reificação e fetichismo na educação, temas de uma importante tradição crítica na América Latina. Tão relevantes quanto as contribuições do norte para esta reflexão, são estas produzidas desde o sul global.

Na prática, um projeto nacional de educação superior já não é pauta dos debates políticos, sendo que três conglomerados empresariais possuem diversas “marcas” e franquias em todo território nacional, ofertando todos os tipos de cursos e modalidades. Esta situação não está restrita ao ensino superior, mas atinge toda a educação entendida como mercado educacional.

Que tipo de prática e crítica colabora para superar um processo de ensino/aprendizagem em que o estudante é consumidor e parte de uma engrenagem complexa, ambiciosa, perversa e poderosa? De que modo a sociedade, enquanto comunidade humana, é desafiada a assumir o debate público sobre um projeto de educação em vistas do coletivo em uma finalidade pública?

O ponto a refletir é sobre o modelo pedagógico, que possui implicações éticas e antropológicas, além de políticas para se pensar na formação do indivíduo como ser humano e não somente um sujeito econômico fetichizado.

Por último, tais desafios urgem a valorização e o retorno do engajamento do profissional docente, não apenas em suas condições materiais de existência e exercício da profissão, mas também da superação em vistas do mundo necessário.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**. Campinas: Mercado De Letras, 2017.

CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo na educação. **Revista USP**, 2020, p.53-68.

COELHO, Allan da Silva. Superar a educação cúmplice da exclusão da juventude. **Revista Espaço Acadêmico**. v.11, n 129, 2012.

COELHO, Allan da Silva. Horizontes de plausibilidade sob a crítica da filosofia: entre luzes, horrores e vítimas. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 34-51, set. 2018.

COELHO, Allan da Silva. Conhecer no/pelo sofrer: a vítima como sujeito no testemunho e na transgressão. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020055, 2020.

COELHO, Allan da Silva. Paulo Freire e o Papa Francisco: diálogo sobre discernimento e educação ecológica na Laudato Si. **Rev. Pistis Prax.**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 912-930, maio/ago. 2021a.

COELHO, Allan da Silva. Fé capitalista e a devoção dos cristãos: o sacrifício dos direitos dos pobres. In. ALMEIDA, F.; CHACON, F. (org.). **Fé cristã e direitos humanos**. São Paulo: Loyola, p. 281-292, 2021b.

COELHO, Allan da Silva. **Capitalismo como religião**: Walter Benjamin e os teólogos da libertação. São Paulo: Recriar, 2021c.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio para a sociedade neoliberal. Trad. M. Echalar, São Paulo: Boitempo, 2016.

DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS - DEED. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. [recurso eletrônico] Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. M. Echalar, São Paulo: Boitempo, 2019.

MALAFATTI, Fernanda. **Educação em direitos humanos na perspectiva da justiça**: as vítimas e a reinvenção do mundo. 2022, 187f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2022.

MALI, Tiago. Mercado de ensino superior tem concentração recorde. **Poder 360**, Brasil à Frente, 24 de dezembro de 2022, Brasília. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SLACK, Nigel *et al.* **Administração da produção**. Trad. H. Correa e I. Giansi. São Paulo: Atlas, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SUNG, Jung Mo; COELHO, Allan da Silva. Capitalismo como religião: uma revisão teórica da relação entre religião e economia na modernidade. **Horizonte**. Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 651-675, maio/ago. 2019.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Sobre os autores

Fernando Rodrigo Andrian: Fernando Rodrigo Andrian é graduado em Administração (PUC-Minas) e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco.

E-mail: fernando.andrian@gmail.com

Allan Silva Coelho: Allan da Silva Coelho é graduado em Filosofia (UNIFAI), tem mestrado e doutorado em Ciências da Religião (UMESP). Fez pesquisa de pós-doutorado na EHES, em Paris. É pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco.

E-mail: allan.filos@gmail.com