



GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

10 ANOS DE HISTÓRIA

Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso (orgs.)



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA
EM ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO: 10 anos de história

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: Freepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

G885

Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento: 10 anos de história / Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2023
186 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-4300-2

ISBN Físico 978-65-251-4299-9

DOI 10.24824/978652514299.9

1. Educação 2. Alfabetização – letramento 3. Laboratório de alfabetização I. Nogueira, Gabriela Medeiros, org. II. Zasso, Silvana Maria Bellé, org. III. Título IV. Série

2022-28549

CDD 372

CDU 371.3

Índice para catálogo sistemático

1. Alfabetização e letramento - 372

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
<i>Silvana Maria Bellé Zasso</i>	
PREFÁCIO	15
<i>Marta Nörnberg</i>	
LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS AO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	17
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
<i>Caroline Braga Michel</i>	
<i>Carmen Regina Gonçalves Ferreira</i>	
LAPIL: de um projeto individual para uma rede de laboratórios de alfabetização	31
<i>Silvana Maria Bellé Zasso</i>	
<i>Janaína Soares Martins Lapuente</i>	
<i>Carolina dos Santos Espíndola</i>	
ARTE E CULTURA REGIONAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
<i>Lígia Maria Oliveira de Quadros</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um Estudo de Caso Comparado entre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.....	57
<i>Lívia Lempek Trindade Monteiro</i>	
A NATUREZA POLÍTICA DA PNA: uma educação colonizadora, neoliberal e compensatória para as crianças da Educação Infantil brasileira.....	75
<i>Flávia Burdzinski de Souza</i>	
A LEITURA E A ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: reinvenções na prática de uma professora durante o ensino remoto	91
<i>Amanda Jardim Gomes Carvalho</i>	
<i>Caroline Braga Michel</i>	
<i>Juliane de Oliveira Alves Silveira</i>	

ESCRITURA Y GRAMÁTICA: un vínculo imprescindible	107
<i>Nora Kosolap</i>	
PODEMOS DISCUTIR A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA LIBRAS?	129
<i>Maria Mertzani</i>	
ALFABETIZAÇÃO COMO UM ATO ÉTICO	147
<i>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo</i>	
ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO NUM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	157
<i>Lourival José Martins Filho</i>	
ALFABETIZAÇÃO COMO ATO DE AMOR	165
<i>Eliane Peres</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	177
SOBRE OS AUTORES	181

APRESENTAÇÃO

“[...] a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades [...]” (FREIRE, 1996, p. 30¹).

A vida acadêmica é marcada por muitos momentos importantes e de possibilidades diversas. Por um lado, a formação profissional do professor universitário passa por diversos ritos de passagem, realizados ao longo de sua trajetória, seja por meios de concursos, de avaliações, de defesas de mestrado, doutorado, titulação, dentre outros. Por outro lado, é por meio da carreira docente que estabelecemos vínculos com os alunos, colegas de trabalho na universidade e parcerias com profissionais de outras instituições, formando redes que nos impulsionam a seguir coletivamente em direção ao ensino, pesquisa e extensão, como bem expressa a epígrafe que trouxemos de um excerto de Freire. Assim, este livro é resultado de muitas dessas parcerias que fomos construindo ao longo de 10 anos de existência do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e incentivo à leitura – GEALI.

Em 2012, de forma tímida, propusemos encontros para estudar, pesquisar, planejar, elaborar projetos de pesquisa e de extensão, atuando de forma muito próxima da comunidade, em especial, dos professores da educação básica. A vinculação do grupo à Pós-Graduação em Educação da FURG, fortaleceu as ações de pesquisa e orientações de dissertações de mestrado, bem como impulsionou o registro do grupo no diretório acadêmico do CNPq em 2018.

Ao longo desses 10 anos de existência, diversas pessoas integraram o grupo. Por diversos motivos, algumas se desligaram do grupo, mas todas elas deixaram suas marcas, suas contribuições para que nos tornássemos o que somos atualmente. Consideramos que uma década precisa ser celebrada! Desse modo, organizamos o Congresso de Alfabetização do GEALI, com a participação de colegas de diversas instituições. Foi um momento muito significativo, diríamos, inclusive, que foi um ritual de passagem que demarcou o *status* de um grupo de pesquisa local, vinculado a uma universidade periférica, pois está situada no extremo sul do Brasil, para um grupo com projeção e reconhecimento nacional, uma vez que se vinculou à ações nacionais, tais como a Rede Nacional de Alfabetização (desde 2020) e a Rede Nacional de Laboratórios de Alfabetização, com o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL (2022). Tal projeção também se dá pela intensa participação do grupo na Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF e na Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPED. Esses espaços são muito importantes para ampliar redes de trabalho, estabelecer vínculos, assumir compromissos coletivos em prol da alfabetização no Brasil.

O GEALI, ao longo desses anos, também tem investido em ações e parcerias internacionais, por meio de intercâmbio entre pesquisadores, produções coletivas e realização de projetos desenvolvidos com pesquisadores do Uruguai, Argentina, Estados Unidos, Nova Zelândia e Grécia.

Desse modo, este livro tem o propósito de marcar os 10 anos do GEALI. Obviamente, não caberia o tanto de ações e produções realizadas no grupo ao longo deste tempo, portanto, foi necessário fazer algumas escolhas. Logo, o livro é composto por onze capítulos, os quais estão organizados em dois blocos. O primeiro apresenta seis textos que versam sobre o GEALI e o LAPIL, bem como resultados de pesquisas que foram realizadas no âmbito do grupo de pesquisa. O segundo bloco possui cinco textos que se vinculam ao “Congresso GEALI: Alfabetização como ato político, ético e amoroso”, realizado em outubro de 2022 na FURG.

O primeiro capítulo **Levantamento de dissertações vinculadas ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento**, escrito por Gabriela Medeiros Nogueira, Caroline Braga Michel e Carmen Regina Gonçalves Ferreira, reúne as produções em forma de dissertação defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e que estão vinculadas ao GEALI. O conjunto das 17 dissertações analisadas indica uma diversidade de temáticas pesquisadas pelos mestrands, sendo eles, em sua maioria, professores na Educação Básica. Contudo, a diversidade de temáticas pesquisadas, denota a complexidade e riqueza do campo da alfabetização e letramento, bem como a ampliação das diferentes perspectivas metodológicas e possibilidades de pesquisa, contribuindo assim, para o avanço no campo da alfabetização no Brasil.

O segundo capítulo **LAPIL: de um projeto individual para uma rede de laboratórios de alfabetização**, de Silvana Maria Bellé Zasso, Janaína Soares Martins Lapuente e Carolina dos Santos Espíndola é resultado de uma palestra realizada no CEALE/Debate, por ocasião de um ciclo sobre Laboratórios de Alfabetização. O texto apresenta fragmentos da história LAPIL, bem como experiências com a formação inicial e continuada de alfabetizadoras, mostrando os desafios enfrentados para implementar as ações junto às profissionais da rede pública de ensino. No texto também é abordada a articulação que o LAPIL/GEALI tem estabelecido com outras universidades públicas do país na constituição da Rede de Laboratórios em Alfabetização.

Após os primeiros dois capítulos que tratam, de modo geral, sobre ações do GEALI e LAPIL, o terceiro capítulo apresenta dados de uma dissertação que aborda a **Arte e cultura regional no cotidiano da Educação Infantil**. A mesma, é de autoria de Lígia Maria Quadros e foi defendida no PPGEDU, vinculada ao grupo de pesquisa. O texto versa sobre os aspectos da cultura regional no cotidiano escolar, com foco na expressividade de um grupo de crianças de quatro anos de idade, em uma turma de pré-escola, de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Rio Grande (RS). Os resultados da pesquisa indicam que a escola é predisposta a ser um espaço de construção coletiva de novos pensares e possibilidades de criações artísticas, indo além do papel de apenas ensinar, mas proporcionando experimentações, reflexões, e desta forma encontrando sentido ao que é vivenciado e vivido dentro e fora da instituição.

Na esteira das dissertações vinculadas ao GEALI, o quarto capítulo, produzido por Lívia Lempek Trindade Monteiro, é intitulado **Formação de professoras da Educação Infantil: Um Estudo de Caso Comparado entre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. O texto busca compreender o que tais documentos oficiais

orientam como eixos e concepções constituintes para a formação de professoras da Educação Infantil. Considerando a perspectiva das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil as crianças estão no centro de seus processos de aprendizagem, sendo mediados pelas professoras. As noções da Base Comum Curricular aparentam ser ambíguas, pois são resultado de um ambiente político de disputa de discursos. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), política voltada para a alfabetização que abrange a Educação Infantil, desconsidera os eixos do currículo estabelecido pelas diretrizes e os direitos das crianças previstos anteriormente pelos outros documentos.

Como resultado parcial de uma tese que está sendo desenvolvida no GEALI em parceria com a Universidade de Passo Fundo (UPF), o quinto capítulo apresenta o texto **A natureza política da PNA: uma educação colonizadora, neoliberal e compensatória para as crianças da Educação Infantil brasileira**, de Flávia Burdzinski de Souza. As discussões seguem um posicionamento epistemológico dialético-crítico e indicam que a PNA propõe uma faceta da alfabetização muito diversa do caminho que vinha sendo construído enquanto país nas últimas três décadas. Além disso, a autora considera que os avanços no campo da pesquisa da Educação Infantil e das infâncias no país, deixam de ser considerados, uma vez que o documento que orienta a organização curricular e pedagógica no país, as DCNEI, não é considerado na PNA, fato que mostra uma escolha política: desconsiderar o passado, desconsiderar a história da educação, da alfabetização e da Educação Infantil.

Encerrando o primeiro bloco, temos o sexto capítulo do livro, o qual está intitulado **A leitura e a escrita no processo de alfabetização: reinvenções na prática de uma professora durante o ensino remoto**. Elaborado por Amanda Jardim Gomes Carvalho, Caroline Braga Michel e Juliane de Oliveira Alves Silveira, o capítulo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou acerca das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por uma professora, que atuava no ano de 2020, com uma turma de 2º ano na região metropolitana de Porto Alegre. Como principais resultados desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, orientada no âmbito do GEALI, destaca-se que a alfabetizadora, mesmo em meio a dificuldades como, por exemplo, o distanciamento dos estudantes em virtude da pandemia da Covid-19, conseguiu reorganizar suas práticas e desenvolver um trabalho potente com a leitura e a escrita envolvendo diferentes gêneros textuais. Todavia, se observou uma sobrecarga do trabalho docente neste período.

O sétimo capítulo inaugura o segundo bloco com uma contribuição internacional. Desde 2015, temos uma parceria de trabalho estabelecida com colegas do Instituto de Formación Docente Rosa Silvestre em Salto, Uruguai. Dentre as atividades realizadas, destacamos missões de trabalho e intercâmbio em ambos os países. Nesse sentido, Nora Kosolap ministra um minicurso no Congresso de Alfabetização sobre uma pesquisa que realizou em seu ano sabático, resultando no texto **Escritura y gramática: un vínculo imprescindible**. O texto trata sobre as estratégias e os recursos que os professores utilizam no ensino da gramática, mais especificamente sobre a reflexão metalinguística no processo de escrita que os estudantes do 6º ano desenvolvem ao finalizar o ciclo escolar. Nora acompanhou professoras e foi realizando reflexões com elas sobre suas práticas, problematizando

suas ações, auxiliando nos planejamentos a fim de que se tornassem mais efetivas as intervenções para as aprendizagens das crianças.

O texto intitulado **Podemos discutir a alfabetização da criança surda na Libras?**, de Maria Mertzani, é o oitavo capítulo do livro. A escrita foi inspirada na fala da autora “Alfabetização na Língua de Sinais de crianças surdas” proferida durante o Congresso de Alfabetização em 2022. O texto aborda sobre a importância do ensino explícito da consciência fonológica de uma língua de sinais (LS) para auxiliar a criança surda na leitura de uma língua escrita. Além disso, apresenta tipos de tarefas desenvolvidas para o ensino da consciência fonológica da Libras e a necessidade de aperfeiçoamento da prática docente. Os dados apresentados ao longo do capítulo, vinculam-se ao projeto de extensão “Desenvolvimento curricular: material didático para Libras na educação infantil e fundamental” desenvolvido pela autora quando esteve como professora visitante no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Decorrente desse projeto foi implementado o Currículo de Libras do Rio Grande durante um ano letivo em 2021.

Os três próximos textos do livro são relacionados às palestras proferidas no Congresso em alusão aos 10 anos do GEALI. Assim, o nono capítulo foi escrito por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, que realizou a abertura do evento com o título “Alfabetização como um ato ético”. A autora provoca os leitores com duas questões: Como devo agir para garantir o melhor para mim e para os outros, no contexto em que me encontro, ou seja, na docência? O que eu quero atingir com determinada postura ética diante dos estudantes e trabalhando principalmente em escolas públicas? Ao longo da escrita vai tecendo um diálogo com Paulo Freire, especialmente, a partir de três dimensões apresentadas pelo referido autor: a abertura para o diálogo; o respeito à autonomia e à liberdade do educando, e, conseqüentemente, do educador, solidariedade com vistas à construção da emancipação do ser humano, criança, jovem ou adulto em processo educativo na escola.

O décimo capítulo é **Alfabetização como ato político num diálogo com Paulo Freire**, de Lourival José Martins Filho. Conforme o próprio autor relata, o texto foi construído a partir de uma leitura interpretativa de algumas importantes obras de Paulo Freire. Lourival pauta-se em Severino, quando considera que interpretar é também tomar uma decisão própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas e produzir conhecimento. O ir e vir nas leituras de Paulo Freire geraram cinco dimensões para entender a alfabetização como ato político – a dimensão cultural, a dimensão educacional, a dimensão curricular, a dimensão da alteridade e a dimensão do esperar –, como expressões do entendimento da alfabetização como ato político.

Finalizando o livro, o décimo primeiro capítulo **Alfabetização como ato de amor**, de Eliane Peres, inicia com dados impactantes de pessoas mantidas em cárcere privado ou regime de escravidão, com seus direitos ceifados, entre eles o de aprender a ler e escrever. Diante disso, a autora defende que falar da dimensão amorosa da educação e da alfabetização é refletir sobre os 11 milhões de analfabetos do Brasil. Eliane convoca os leitores a terem coragem de amar, especialmente nesses tempos sombrios, um tempo gravemente violento, negacionista, fundamentalista, misógeno,

racista, fascista. Reitera a necessidade de ter coragem de amar como uma estratégia de luta, de resistência, de justiça, de esperança, tão necessários na atual conjuntura.

Encerramos a apresentação deste livro, emocionadas com a celebração dos 10 anos do GEALI. Felizes com as ações que realizamos e com as pessoas que encontramos nessa caminhada. Tocadas com a potência das palavras escritas em cada capítulo.

Desejamos que os leitores compartilhem conosco deste momento, deleitando-se com a leitura do livro.

*Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PREFÁCIO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(FREIRE, 1967, p. 97)²

2022 afirma o tempo das lutas e do esperar como momento propício para as modificações e as renovações. No plano social e sanitário, tivemos as condições razoáveis para retornar certa normalidade nas formas de viver em coletividade. No plano político, respiramos, e dormimos aliviados, especialmente na virada do dia 30 de outubro... Uma noite que não apenas marcou a frágil força de nossa democracia, mas, sobretudo, a afirmação da vida republicana.

E foi durante esse mesmo mês que o coletivo de pesquisadoras do **Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento**, encorajado pela força do trabalho em rede, das parcerias humano-acadêmicas e da vontade de potência de fazer da educação e da pesquisa práticas de liberdade e de criação cultural, organizou e celebrou com a comunidade acadêmica da Universidade e da Escola Básica os seus 10 anos de história.

É certo que este livro expressa uma pequena parte dessa força-potência. Nele, encontramos ricos fragmentos de sua produção e de suas articulações, realizadas desde a sua constituição, como um grupo de pessoas que, ajuntadas ao redor de uma mesa, dispuseram-se a colocar e dar algo a pensar e a fazer, ampliado, logo adiante, no tempo e espaços da vida universitária, substancialmente, com o ingresso de suas pesquisadoras no programa de pós-graduação e o seu registro como grupo de pesquisa no diretório do CNPq.

Tive o privilégio de ver nascer o GEALI. Tive a oportunidade de acompanhar o processo de doutoramento da maioria de suas pesquisadoras, hoje docentes, orientadoras e autoras. Tive a alegria de compartilhar vários momentos de debates, de estudos, de formação e de produções acadêmicas. Tive a satisfação de ver em ação um grupo de docentes e discentes afinados em torno da organização e condução do seu primeiro grande evento: o “Congresso GEALI: Alfabetização como ato político, ético e amoroso”.

Nessa ocasião, em meio à efervescência do cenário político, aninhados com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, conversavam os grandes temas das palestras do Congresso. E nada mais radical e certo, porque, afinal, em tempos de turbulência e de pós-verdades é preciso afirmar a ancestralidade de Freire, não apenas como o patrono da educação, mas fundamentalmente como nosso Mestre educador e alfabetizador.

O Mestre dos mestres oferece três palavras para animar nossa força-trabalho na educação e, seguramente, na pesquisa: o amor, a crítica, a criação. Mas, mesmo quando encharcado por cada uma delas, nada se pensará ou se alcançará fazer se não

2 FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157p.

tivermos a coragem e a disposição para o bom debate. Falsearemos, é certo, limitando não apenas o gesto pedagógico, mas também a invenção científica e a posição política. Neste livro, os textos selecionados, com a garra de seu esforço-trabalho, compartilham essa forma orgânica e intensa de estar na educação e na pesquisa, dando-nos provas do que se vive por dentro e com o GEALI.

O conjunto de textos selecionados para esta obra demonstram diferentes aspectos do trabalho do GEALI. É visível que o tema da alfabetização e do letramento perpassa os estudos realizados, o qual é explorado de forma ampla, não se limitando ao âmbito dos anos iniciais, fortalecendo sua discussão na educação infantil, na educação de surdos, assim como no campo da formação docente e das políticas educacionais. Dentre o conjunto de escritos também encontramos outros que dão testemunho de que o GEALI transborda em relações com outras instituições e grupos. São textos elaborados por pesquisadores com quem a equipe do GEALI tem construído uma agenda de estudos e trocas acadêmicas, demonstração de que a generosidade possui, na academia, força agregadora.

Se o outubro trouxe a força do esperar e do renovar, dezembro anuncia que é sempre melhor seguir, em pares e parcerias, nas redes de discussão e pesquisa, do que estar isolado e embusteadado nas próprias cegueiras. Os tempos não tem sido fáceis; por isso, perseverar parece ser verbo-fonte para o janeiro que se aproxima.

E para o GEALI serão ainda muitos os tempos, os espaços, os lugares e os modos de estar presença como coletivo afeito ao estudo, à investigação, à produção acadêmica e cultural sobre alfabetização e letramento. Precisamos dessa presença!

Pelotas, 12 de dezembro de 2022

Diplomação de Lula e Alckmin

Profa. Dra. Marta Nörnberg
Docente Permanente PPGE-UFPel
Vice-líder do GEALE

LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS AO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Gabriela Medeiros Nogueira
Caroline Braga Michel
Carmen Regina Gonçalves Ferreira*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O Grupo de estudo e pesquisa em alfabetização e letramento – GEALI é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Em 2012, as professoras Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso criaram o referido grupo de estudos sobre a alfabetização e letramento, com reuniões semanais agregando professores da educação básica e pesquisadores, estudantes do mestrado em educação (PPGEDU/FURG) e da graduação em Pedagogia. Motivadas com esses momentos de estudos, promoveu-se, a partir deste ano, ações de extensão voltadas para professoras alfabetizadoras da rede municipal de Rio Grande e região, as quais foram oficializadas institucionalmente em 2014, por meio da inscrição de um projeto de extensão no Sistemas-Furg. As ações de extensão realizadas no âmbito do projeto, impulsionaram a também investir em pesquisas no campo da alfabetização e formação de professores e, desde então, tem-se o ensino, a pesquisa e a extensão como eixos indissociáveis que norteiam as ações realizadas no GEALI.

Em 2017, decidiu-se cadastrar o GEALI como grupo de pesquisa no diretório acadêmico da CAPES. Em relação ao tema das pesquisas realizadas no GEALI, destaca-se quatro eixos principais, os quais podem ser consultados na página do grupo no site da FURG¹, quais sejam: Alfabetização e letramento, Práticas de leitura em diferentes contextos, Formação de professores alfabetizadores e Políticas públicas de alfabetização.

O eixo **Alfabetização e letramento** versa sobre o processo de aquisição da língua materna em crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As **práticas de leitura em diferentes contextos** é um eixo de pesquisa que busca compreender como se dá o processo de formação do leitor. A leitura, entendida como prática social por deleite, prazer, fruição ou instrução realizada em diferentes espaços, tais como: bibliotecas, livrarias, cafês, ônibus, hospitais, espaço domiciliar, instituições religiosas, entre outros. No caso do eixo **A formação de professores alfabetizadores** a investigação foca nas políticas de formação docente inicial e/ou continuada em âmbito nacional, regional e municipal tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, o eixo **Políticas públicas de alfabetização** trata do contexto histórico e político voltado para a alfabetização no Brasil, por meio do estudo da legislação.

1 Os eixos podem ser encontrados no site do GEALI: <https://geali.furg.br/o-curso>

Considerando o histórico do grupo, as atividades iniciaram de fato em 2012 com ações ininterruptas. Sendo assim, escolheu-se esse ano como marco de nascimento do GEALI, portanto, em 2022, comemora-se uma década de existência do grupo e em alusão a essa data promoveu-se o Congresso de Alfabetização do GEALI, intitulado: **Alfabetização como ato político, ético e amoroso**².

Este evento teve um significado singular na trajetória do grupo, não apenas pelos dez anos de existência, mas por ter sido o primeiro encontro presencial em formato de congresso, após dois anos de pandemia da Covid-19. Também, por ter ocorrido nas vésperas de uma das eleições presidenciais mais importantes dos últimos anos, tendo em vista o golpe da direita em 2016, que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e à prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com a presidência da república brasileira nas mãos de Michel Temer (2016 a 2018) e, na sequência, de Jair Bolsonaro (2019 a 2022) a política deu uma guinada em direção ao neoliberalismo, ao fascismo, à necropolítica, configurando-se em um retrocesso sem precedentes no país. As ações que vinham sendo implementadas, até este último governo, na educação, na cultura, no meio ambiente, ainda aquelas em prol das minorias e povos originários, que visavam o respeito à diversidade e à garantia dos direitos de fato, não só perante a lei, não tiveram seguimento. Portanto, a disputa presidencial de 2022 entre os candidatos Lula e Bolsonaro, configurou-se muito mais do que a ocupação de um cargo, mas a possibilidade de frear a consolidação de uma política predatória.

Desse modo, o Congresso de Alfabetização do GEALI, foi um momento de luta e resistência e, também, um marco para o grupo que comemora 10 anos de existência. As palestras do evento, proferidas por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Lourival José Martins Filho e Eliane Peres, foram inspiração para a escrita de três capítulos que compõem este livro. As mesas-redondas, minicursos e as apresentações de trabalho compartilharam resultados de pesquisa e salientaram a alegria de estar juntos presencialmente. Contudo, ressaltaram a preocupação com a situação da educação brasileira em todos os segmentos bem como a esperança em uma mudança nos rumos políticos, históricos e sociais deste país.

Considerando o panorama acima descrito, este capítulo tem o propósito de apresentar as pesquisas desenvolvidas no GEALI, no âmbito do mestrado, que foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG³. Assim, na próxima seção trata-se sobre as 17 dissertações que foram defendidas entre os anos de 2015 e 2022.

2 Informações sobre o congresso podem ser acessadas no link: <https://geali.furg.br/congresso/informacoes>

3 Cabe colocar que a professora Gabriela está vinculada ao PPGEDU desde 2012, sendo assim, a maioria das dissertações apresentadas foi sob sua orientação. De 2018 a 2022, a professora Maria Mertzani colaborou com o Programa como professora visitante, orientando uma dissertação e coorientando outras duas. Desde que chegou na FURG, vinculou-se ao GEALI. A professora Caroline Braga Michel, autora deste capítulo, está vinculada ao GEALI desde o início, ingressou no PPGEDU em 2021 e atualmente está orientando três dissertações, as quais estão em andamento, com previsão de defesa em 2023. A professora Carmen Regina Gonçalves Ferreira, que também assina este texto, vem realizando estudos de pós-doutorado no PPGEDU desde 2019, com a supervisão da professora Gabriela, e está coorientando duas dissertações que também têm previsão de defesa em 2023.

As produções acadêmicas do GEALI no PPGEDU

O levantamento das dissertações defendidas no PPGEDU e vinculadas ao GEALI foi realizado nas páginas de ambos – do programa e do grupo – e nos relatórios elaborados para o preenchimento da Plataforma Sucupira, uma vez que ali se concentram os dados para a avaliação dos programas de pós-graduação. No caso deste levantamento, o critério foi selecionar dentre todas as dissertações defendidas no PPGEDU, na Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas⁴, as que foram orientadas por pesquisadores vinculados ao GEALI.

Assim, tem-se 17 dissertações defendidas ao longo de oito anos distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 – Número de dissertações defendidas (2015-2022)

Ano	Número de dissertações	Temáticas
2015	3	Letramentos na Educação Infantil uma escola do campo
		Avaliação da aprendizagem no ciclo da alfabetização
		Concepção de lúdico nos cadernos do PNAIC
2016	3	Criança e arte: expressão da cultura regional na EI
		A avaliação na educação infantil
		o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no PNAIC
2017	1	Vocabulário durante a leitura de livros infantis
2018	1	Línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa
2019	3	Leitura e escrita na Educação Infantil
		Práticas de letramentos no contexto rural
		Chapeuzinho amarelo: contribuciones del circuito de comunicación para el campo de la educación
2020	2	Pedagogia logosófica
		Professores em início de carreira na Educação Infantil
2021	3	Leitura do livro de narrativas por imagens na Educação Infantil
		Práticas de leitura e escrita na pré-escola
		Práticas de letramento em uma comunidade pomerana
2022	1	Práticas pedagógicas, ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir das dissertações disponíveis na página do GEALI e PPGEDU.

Como é possível observar no Quadro 1, houve ao menos uma dissertação defendida a cada ano no período que compreende o levantamento, o que demonstra

4 Atualmente, o PPGEDU está organizado em três linhas de pesquisa. A de formação de professores é a linha 2. O levantamento foi realizado apenas nesta linha, pois os professores do GEALI estão vinculados a ela.

continuidade nas produções. Em 2015, 2016, 2019 e 2021, foram três dissertações defendidas em cada um desses anos. Em 2020, foram duas dissertações e em 2017, 2018 e 2022, uma em cada ano.

No total das 17 dissertações defendidas no PPGEDU, 10 contaram com apoio financeiro, nove bolsas de estudos do CNPq, sendo uma dessas nove por meio da Organização dos Estados Americanos – OEA. Outra bolsa da Fapergs, específica para professores da educação básica, o que de certa forma demonstra, investimento do governo na pós-graduação.

Das dissertações localizadas, 13 foram realizadas em escolas ou sobre temáticas envolvendo ambiente escolar, seja com o foco nos professores, nas crianças ou mesmo nas práticas pedagógicas. Quatro dissertações ocuparam-se de outros temas e espaços, ou seja, duas foram realizadas por meio de análise de documentos legais, outra em um grupo de estudos bíblicos e outra em materiais escritos e vídeos online e livros de literatura infantil.

Das pesquisas realizadas em escolas, oito voltam-se para a Educação Infantil, mais especificamente para a pré-escola e sete para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas as dissertações configuram-se em resultados de pesquisa qualitativa, combinado com pesquisa documental e/ou bibliográfica, estudo de caso, etnografia, etnografia com criança e, ainda, estudo exploratório.

Em relação aos autores das dissertações, ao realizar uma busca no currículo lattes percebe-se uma maior incidência de egressos do curso de Pedagogia, ou seja, 13 são formados nesse curso. Desses, três têm mais de um curso de graduação, ou seja, um é formado em Pedagogia e Educação Física, outro em Pedagogia e Letras e, outro ainda, em Pedagogia e Artes. Além disso, dois autores têm formação em Letras e um em fonoaudiologia. A autora do Uruguai, que cursou o mestrado pelo programa OEA, tem graduação em formação de professores que corresponderia ao curso de Pedagogia.

Um outro aspecto a destacar é que dos 17 autores das dissertações, 13 são professores na Educação Básica, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, alguns atuando na gestão (um na direção e dois na coordenação pedagógica). Em relação a continuidade dos estudos, observa-se que quatro estão cursando doutorado em educação, três na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e outro na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Ao ler os resumos das dissertações, percebe-se que produção e/ou coleta de dados das pesquisas foram realizadas por meio de entrevistas, aplicação de questionários, observações, escritas em diário de campo, registro fotográfico e filmagens. Três, foram realizadas somente por meio de pesquisa documental, considerando os seguintes documentos para análise: cadernos do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, documentos legais como leis federais e municipais, decretos, pareceres e documentos orientadores, questionário e entrevistas escritas disponíveis no formato online, jornais de época e três diferentes edições do livro “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque de Holanda.

A seguir trata-se de forma mais detalhada das temáticas, objetivos e resultados das pesquisas

A diversidade de temáticas nas produções do GEALI

No conjunto de dissertações analisadas, identificou-se uma diversidade de temáticas de pesquisa. Apesar do GEALI ter como foco preponderante a alfabetização e o letramento, esse tema por si só é bastante abrangente, contemplando uma série de possibilidades de sujeitos de pesquisa, *corpus* de análise, metodologia, referencial teórico etc.

No conjunto dos trabalhos defendidos destaca-se as seguintes temáticas que envolveram concepções e conceitos sobre: letramento, avaliação, leitura e escrita na Educação Infantil, criança e arte regional, professores em início de carreira na Educação Infantil, o lúdico nos cadernos de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC, o lugar dos coordenadores pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pedagogia logosófica e práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos em uma escola bilíngue.

A seguir, aborda-se de forma mais detalhada cada um dos trabalhos com o intuito de conhecer melhor o que o grupo produziu sobre as referidas temáticas. Neste sentido, dentre as 17 dissertações, quatro são resultados de pesquisas que tratam sobre letramento. A primeira, defendida em 2015 por Letícia de Aguiar Bueno, tem o título “Práticas de letramento de uma turma pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande, RS”. É uma pesquisa com crianças, realizada por meio de abordagem metodológica qualitativa, seguindo os princípios da etnografia, cujo objetivo é conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola, em uma escola municipal da cidade de Rio Grande, RS. Os resultados da pesquisa indicaram a existência de dois eixos principais nas práticas letradas do grupo investigado: i) a oralidade e ii) a interação. Além disso, a pesquisa evidenciou que as práticas de letramento da turma de pré-escola, estão intimamente relacionadas com uma cultura constituída pelo grupo e que, portanto, perpassa aspectos da cultura local, uma vez que as crianças são sujeitas desse contexto cultural e, por sua vez, estão permeadas por aspectos da realidade em que estão inseridas, o campo.

Em 2018, Kelly de Aguiar Arruda defendeu a dissertação de mestrado “Línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa: a coexistência das línguas materna e oficial em turmas de 1º e 2º anos de uma escola de ensino básico em Cabo Verde”. Os resultados desta investigação indicam que o lugar ocupado pelas línguas crioulas cabo-verdiana e portuguesa, na escola investigada, é distinto e desigual, uma vez que as aulas são ministradas exclusivamente em língua portuguesa e a língua crioula cabo-verdiana é falada apenas em situações informais, tais como as que ocorrem no momento do recreio. A análise dos cadernos dos alunos, dos livros didáticos e dos vídeos produzidos no contexto escolar indicam que a aprendizagem da língua escrita também ocorre basicamente em língua portuguesa, mesmo que a legislação aponte para a necessidade de a língua crioula cabo-verdiana se fazer presente nos espaços oficiais, de modo concomitante à língua portuguesa. As oportunidades desiguais de fala que ambas as línguas demonstram, de certa forma, produzem uma hierarquização não só entre as línguas, mas, de modo mais amplo, entre culturas.

A dissertação “Práticas de letramentos no contexto rural: vivências das crianças em um grupo de estudos bíblicos pentecostal” foi defendida em 2019, por Eneusa Marisa Pinto Xavier. Os resultados da pesquisa indicaram três principais práticas de

letramentos no grupo investigado: i) a leitura da bíblia ii) a entoação de louvores iii) a oralidade, uma vez que estão profundamente associadas às atividades vivenciadas pelas crianças no contexto desse grupo de estudos bíblicos. As práticas de letramento vivenciadas pelas crianças são sociais e possuem particularidades, envolvendo interações que caracterizam a cultura deste grupo religioso. As práticas de letramento vão instituindo modos de ser, falar e agir aceitáveis na cultura dentro desse contexto, bem como são permeadas pelo poder simbólico que é percebido com a inculcação de ideias nas crianças, moldando o comportamento e induzindo que aceitem os padrões dominantes, os quais são reproduzidos e considerados como legítimos e incontestáveis.

Em 2021 foi defendida a dissertação “Práticas de letramento durante o ensino remoto em uma comunidade pomerana do campo” por Myrna Gowert Madia Berwaldt. O objetivo da pesquisa foi analisar as práticas de letramento de uma professora pomerana, que atuou durante o isolamento social em uma turma de 3º ano em 2020 e no 4º ano em 2021, com o mesmo grupo de crianças em uma escola de Ensino Fundamental localizada na zona rural de Canguçu (RS). Os dados mostram os impactos do ensino remoto, tais como transtornos de cunho emocional (depressão e síndrome do pânico em parte das crianças); o acirramento da desigualdade social, principalmente no que concerne ao acesso às Tecnologias Digitais (TD); a sobrecarga de trabalho para a professora, que não sabia utilizar as ferramentas digitais para se adequar pedagogicamente e as dificuldades das famílias no auxílio às crianças para a realização das tarefas.

Todos esses trabalhos utilizaram o referencial teórico de Street (2003; 2006; 2009; 2010), Soares (2003a) e Castanheira (2014) no que diz respeito ao letramento entendido como práticas de leitura e escrita socialmente situadas.

Um outro tema de pesquisa identificado no conjunto das dissertações é a avaliação. O trabalho de Taiana Duarte Loguercio, defendido em 2015, é “Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS”. A pesquisa foi realizada com seis professoras alfabetizadoras, e teve por objetivo identificar como elas concebiam a avaliação da aprendizagem dos alunos. Dentre os resultados da pesquisa destacamos que a avaliação é considerada eficaz ao final do terceiro ano, quando as crianças devem estar alfabetizadas, demonstrando, desta forma, que a maioria das professoras entende que a política de progressão continuada não leva em consideração a avaliação que realizam com os educandos, pois mesmo os alunos não estando alfabetizados, terão sua progressão ao final dos 1º e 2º anos letivo do Ensino Fundamental.

A dissertação “A avaliação na educação infantil: reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação” de Gabriela Ortiz Prado, foi defendida em 2016. De natureza qualitativa, teve como método de investigação o Estudo de Caso, que contou com um universo de pesquisa composto por uma turma de pré-escola nível II. Foi realizada uma análise documental a partir de dezesseis “Relatórios de avaliação” de turma e individuais, elaborados pela professora durante o ano letivo. O *corpus* de análise indica um trabalho “solitário” da professora em relação ao grupo de crianças. Não foi possível evidenciar um movimento coletivo entre o grupo de professores e a coordenação da escola, no que tange à discussão e à reflexão sobre a elaboração e constatações expressas nos relatórios. A pesquisa mostrou que há um grande

desafio pela frente no que se refere à concepção e realização da avaliação da e na Educação Infantil, pensando nas implicações que ambas têm entre si.

As discussões sobre avaliação, em ambas as dissertações, tiveram respaldo em Esteban (2010, 2013), Hadji (2001), Hoffmann (2012a, 2012b), Leal (2012), Catani e Gallego (2009) em relação à avaliação, e Freitas (2013), Knoblauch (2004) e Sousa e Barreto (2013). No caso da avaliação na Educação Infantil, nos estudos de Barbosa (2006; 2008) Hoffmann (2003, 2011, 2014), Bondioli e Becchi (2003), Bondioli e Sávio (2013), Bondioli (2004), Guimarães e Oliveira (2014).

Outra temática que destacamos é a leitura e escrita na Educação Infantil, investigada em duas dissertações. Em 2019, Eliane Costa Brião defendeu o trabalho intitulado “Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise documental, tendo como fonte documentos nacionais produzidos para a Educação Infantil no recorte temporal de 21 anos. Nestes, a autora buscou identificar e analisar as concepções de leitura e escrita, a fim de reconhecer as continuidades e rupturas, bem como compreender o contexto político de produção e implementação dos documentos. Os resultados da pesquisa demonstram que as concepções de leitura e de escrita presentes nos documentos nacionais para a Educação Infantil estão atreladas à continuidade e/ou rupturas de políticas governamentais, indicando, portanto, a vulnerabilidade que esta etapa da educação está sujeita.

A dissertação de Carolina dos Santos Espíndola “Práticas de leitura e escrita na pré-escola: um estudo realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS” foi defendida em 2021 e teve por objetivo investigar de que modo as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, mais especificamente em uma pré-escola de uma Escola Municipal de Educação no município de Rio Grande, RS. As práticas realizadas na escola demonstram que é possível, mesmo em um contexto de pandemia, realizar um trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil sem deixar de lado as especificidades da etapa. Dentre as práticas desenvolvidas, destacaram-se a contação, a leitura e a criação de histórias para e pelas crianças e o uso do desenho acompanhado da escrita, seja ela espontânea por parte das crianças ou utilizando a professora como escriba. Os dados mostram que rompendo com uma perspectiva mecânica, sem sentido e enfadonha, a escola propiciou às crianças o contato com a cultura escrita valorizando sua curiosidade, suas criações e suas narrativas, através do lúdico, do imaginário e da brincadeira.

Para além das temáticas expostas até então, cabe salientar que o livro de literatura infantil esteve presente em três dissertações, mesmo com objetivos e procedimentos diferentes. O trabalho “As abordagens sobre vocabulário durante a leitura de livros infantis: um estudo com professores do 1º ano do ensino fundamental em escolas do município do Rio Grande/RS” foi defendido em 2017, por Thais Fernandes Ribeiro Nobrega. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2015 e 2016, com cinco professores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio Grande, por meio de observações de situações de leitura de histórias infantis em sala de aula, entrevista com os professores e análise de duas situações-problemas pelos entrevistados. Os resultados da pesquisa demonstraram que o momento de leitura de histórias infantis foi pouco significativo para o ensino do vocabulário, demonstrando que a relação entre

a aprendizagem do vocabulário e o processo de alfabetização não foi explorada, da mesma forma, os livros de histórias infantis não foram utilizados para esse fim.

Mariana Herrera Ojeda, estudante uruguaia contemplada pelo convênio internacional OEA, defendeu em 2019 a dissertação intitulada “Chapeuzinho amarelo: entrecruzamientos entre la vida y la obra de Chico Buarque y las contribuciones del circuito de comunicación para el campo de la educación”. Teve por objetivo identificar a situação política do período em que o livro infantil foi escrito, sua relação com a vida do autor e suas possíveis contribuições para a educação. A partir do contexto histórico, a autora mapeou as editoras que publicaram o livro, entrevistas disponíveis no formato online, jornais de época e três diferentes edições do livro Chapeuzinho Amarelo, sendo duas edições do Brasil e uma de Portugal. A autora buscou estabelecer um paralelo entre a obra e os fatos históricos, considerando que o lobo poderia ser o regime ditatorial e as mobilizações da sociedade, das quais o autor estava próximo, ou seja, esses fatos são os gritos que acabam assustando o lobo. O estudo da história do livro Chapeuzinho Amarelo mostra que, durante o período da ditadura civil-militar, houve uma estreita relação entre a obra de Chico Buarque e o contexto histórico.

Jonas dos Santos Messias defendeu em 2021, o trabalho intitulado “Leitura do livro de narrativas por imagens por duas professoras e crianças da Educação Infantil”. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, observação, diário de campo, fotografias, filmagens e gravações de áudio. Os principais resultados da pesquisa indicam que, independentemente de ser uma obra elaborada com a linguagem verbal e não verbal, a diferença de ser potente ou não, está no modo como o mediador vai abordar a história, pois constatou-se que as docentes exploraram a narrativa de uma forma que ampliou a compreensão dos textos narrados.

Além destas, duas dissertações tratam especificamente sobre Educação Infantil. Uma é de Lígia Maria Oliveira de Quadros, e foi defendida em 2016. A autora partiu do contexto de sala de aula, valendo-se de observações, para investigar sobre “Criança e arte: expressão da cultura regional em um ambiente de aprendizagem em arte” de uma escola municipal de Educação Infantil de Rio Grande/RS. Os resultados expressam que a presença da família na escola pode ser considerada uma das formas de inserção da cultura regional, promovendo a convivência com diferentes pessoas e ampliando, dessa forma, o repertório de vivências e aprendizados das crianças. As atividades relativas às datas comemorativas desenvolvidas no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, também indicaram inserção e apropriação da cultura regional na escola.

A outra dissertação é de Dayana Pereira dos Anjos com o título “Professores em início de carreira na Educação Infantil na cidade do Rio Grande-RS”, defendida em 2020. A pesquisa teve como objetivo compreender como acontece o período inicial na profissão docente buscando identificar os desafios e dilemas que os iniciantes enfrentam, bem como as estratégias que eles constroem para lidar com esse momento profissional. Os dados evidenciaram a inexistência de políticas de acompanhamento/acolhimento por parte da Secretaria de Educação e da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Foi possível identificar, também, por meio das análises das entrevistas, que as professoras sentiram o “choque de realidade”, isto é, enfatizaram existir uma lacuna entre a formação inicial e a realidade escolar. Elas ressaltaram a necessidade de mais atividades práticas na formação inicial, para que assim conheçam a

realidade das escolas, evitando a sensação de “sobrevivência” nesse período inicial da docência. As professoras consideraram também que o acolhimento, acompanhamento e informação são cruciais, pois sem eles ficam inseguras da sua prática docente.

A dissertação “As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – 2013”, de Adriana Bastos Barbosa, foi defendida em 2015. A análise do material – cadernos do PNAIC, que compõe a unidade quatro – pautou-se nos estudos de Brougère (1998; 2000; 2010) e Kishimoto (2010; 2011), os quais defendem que a criança, quando interage com seus pares compartilha, cria e recria culturas. Os resultados da pesquisa indicaram que as concepções de lúdico e de criança presentes no material do PNAIC, partem de uma visão que atribui ao jogo, ou qualquer outra atividade lúdica, uma perspectiva de promoção da aprendizagem, ou seja, são utilizados na maioria das vezes com o propósito de recurso didático. A pesquisa indica que são necessários mais estudos relacionados ao lúdico e termos afins, tais como jogos, brinquedos e brincadeiras, pois os mesmos são, muitas vezes, utilizados de forma equivocada, demonstrando o pouco aprofundamento teórico e discussões sobre estas temáticas.

Outra dissertação defendida no contexto do PNAIC foi a de Sidiane Barbosa Acosta, cujo título foi: “Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande, RS. A pesquisa defendida em 2016 indicou que as coordenadoras pedagógicas, muitas vezes, vivem uma crise de identidade, pois não sabem qual seu real papel dentro da escola, pois acabam exercendo várias funções que sentem não serem de ordem pedagógica. Outro ponto destacado nos resultados da pesquisa é a questão das formações continuadas ofertadas pelo PNAIC não serem direcionadas às coordenadoras pedagógicas. Isso foi considerado um equívoco, uma vez que exercem um papel fundamental na construção e na orientação do Projeto Político Pedagógico. Além disso, a autora problematiza que esse profissional tem o papel formador no espaço da escola, junto aos professores, que estão em sala de aula. Sem participar das formações, as coordenadoras acabam não tendo conhecimento do material ofertado e, portanto, não conseguem auxiliar as professoras em seus planejamentos.

No conjunto das 17 dissertações defendidas no PPGEDU, vinculadas ao GEALI, duas apresentaram temáticas que diferem das demais, uma sobre pedagogia logosófica e outra sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Contudo, ambas as pesquisas investigam práticas pedagógicas. No caso da dissertação intitulada “Pedagogia logosófica: aspectos didáticos e suas implicações para o desenvolvimento integral do educando”, defendida em 2020 por Karine Dias Pinto, o objetivo principal foi investigar como se organizam os aspectos didáticos e suas implicações para o desenvolvimento integral do educando na Pedagogia Logosófica, compreendendo sua história, identidade institucional e o atendimento à legislação vigente. Como *lócus*, se teve o Colégio Gonzáles Pecotche, Unidade Chapecó/SC. A partir da análise dos dados foram criadas três categorias: 1) Relação entre ensino e a construção do conhecimento; 2) Estratégias metodológicas e contexto de aprendizagem e, por fim, 3) Relação entre ensino, aluno e professor. As categorias possibilitaram identificar que a ação didática na Pedagogia Logosófica envolve estratégias de articulação entre a vida dos sujeitos e os conteúdos curriculares obrigatórios, bem como técnicas, participação ativa dos estudantes, articulação entre teoria e prática, elementos da natureza, e um currículo envolto a aspectos humanos.

A dissertação de Wenis Vargas de Carvalho, defendida em 2022, é intitulada “Análise das práticas pedagógicas de uma docente no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos em uma escola bilingue”. A investigação é de caráter exploratório e descritivo, tendo como estratégias para produção de dados sete entrevistas semiestruturadas e análise de sessenta atividades impressas de Língua Portuguesa desenvolvidas pela docente com seis estudantes surdos de uma sala multisseriada dos anos finais do Ensino Fundamental. A análise dos dados indicou que, apesar de o ensino da leitura e da escrita serem garantidos por lei a esses alunos, as condições de trabalho mostram a complexidade e dificuldade para desenvolver tais habilidades nesta língua, indicando uma fragmentação entre as práticas pedagógicas e os documentos norteadores tais como Base Nacional Comum Curricular Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e Referencial Curricular Gaúcho. A pesquisa identificou também que a professora organiza o ensino da Língua Portuguesa, baseando suas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita a partir do uso de imagem, do sinal em Libras, da datilologia da palavra em português e, por fim, da escrita em português. Além disso, a intenção é que o ensino da Língua Portuguesa seja baseado no Currículo de Libras de um município da região Sul do Brasil, cuja finalidade é ensinar a Libras como primeira e segunda língua.

Considerações finais

O presente capítulo trata sobre o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI, da FURG. Mais especificamente, buscou-se ao longo da escrita apresentar um levantamento das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação entre 2014 e 2022, dos autores vinculados ao GEALI. Assim, observou-se que todos os trabalhos são da Linha de pesquisa “Formação de professores e práticas educativas”, que corresponde à Linha 2 do PPGEDU. Contudo, os trabalhos analisados apresentam uma maior ou menor aderência à alfabetização, que é o campo de atuação do GEALI.

O conjunto das 17 dissertações analisadas indica uma diversidade de temáticas pesquisadas pelos mestrands, sendo eles, em sua maioria, professores na Educação Básica. Esse aspecto evidencia o importante papel que o Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e o GEALI vêm desempenhando na formação continuada e qualificação destes profissionais, em especial, os que atuam com alfabetização e letramento.

Contudo, a diversidade de temáticas pesquisadas, denota a complexidade e riqueza do campo. Mesmo que algumas dissertações apresentem objetos de estudos diretamente relacionados à alfabetização e, em outras, essa temática se coloque como contexto ao invés de foco principal, tal diversidade evidencia a importância de problematizar a alfabetização sobre diferentes enfoques. Sejam eles práticas desenvolvidas em espaços escolares e não escolares, a formação inicial e continuada de alfabetizadoras, a gestão e as políticas públicas para esta etapa da educação básica, entre outros. Do mesmo modo, o conjunto de dissertações analisadas demonstra a ampliação das diferentes perspectivas metodológicas e possibilidades de pesquisa, contribuindo assim, para o avanço no campo da alfabetização no Brasil.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Sidiane Barbosa Acosta. **Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2016.

ANJOS, Dayana Pereira dos. **Professores em início de carreira na Educação Infantil na cidade do Rio Grande-RS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2020.

ARRUDA, Kelly de Aguiar. **Línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa: a coexistência das línguas materna e oficial em turmas de 1os e 2os anos de uma escola de ensino básico em Cabo Verde**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2018.

BERWALDT, Myrna Gowert Madia. **Práticas de letramento durante o ensino remoto em uma comunidade pomerana do campo (2020/2021)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande – RS, 2021.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande – RS, 2019.

BUENO, Leticia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande, RS**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2015.

CARVALHO, Wenis Vargas de. **Análise das práticas pedagógicas de uma docente no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos em uma escola Bilíngue**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2022.

ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. **Práticas de leitura e escrita na pré-escola: um estudo realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2021.

HERRERA OJEDA, Mariana. **Chapeuzinho amarelo**: entrecruzamientos entre la vida y la obra de Chico Buarque y las contribuciones del circuito de comunicación para el campo de la educación. Orientadora: Gabriela Medeiros Nogueira. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2019.

LOGUERCIO, Taiana Duarte. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2015.

MESSIAS, Jonas dos Santos. **Leitura do livro de narrativas por imagens por duas professoras e crianças da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2021.

MONTEIRO, Adriana Bastos Barbosa. **As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2015.

NÓBREGA, Thaís Fernandes Ribeiro. **As abordagens sobre vocabulário durante a leitura de livros infantis**: um estudo com professores do 1º ano do ensino fundamental em escolas do município do Rio Grande/RS. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2017.

PINTO, Karine Dias. **Pedagogia logosófica**: aspectos didáticos e suas implicações para o desenvolvimento integral do educando. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2020.

PRADO, Gabriela Ortiz. **A avaliação na educação infantil**: reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2015.

QUADROS, Lígia Maria Oliveira de. **Criança e arte**: expressão da cultura regional em um ambiente de aprendizagem em arte de uma escola municipal de educação infantil de Rio Grande/RS. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2016.

XAVIER, Eneusa Mariza Pinto. **Práticas de letramentos no contexto rural:** vivências das crianças em um grupo de estudos bíblicos pentecostal. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

LAPIL: de um projeto individual para uma rede de laboratórios de alfabetização

Silvana Maria Bellé Zasso
Janaina Soares Martins Lapuente
Carolina dos Santos Espíndola

Introdução

Este capítulo apresenta fragmentos da participação do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL/FURG, no Ceale Debate, realizado em 28 de junho de 2022¹. Cabe colocar que o Ceale Debate é um ciclo de conferências voltado para professores alfabetizadores, educadores e estudantes de cursos de graduação envolvidos com o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, promovido pela faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

De acordo com o site do Ceale, o objetivo deste ciclo é possibilitar a socialização de experiências pedagógicas e resultados de pesquisas, fortalecendo processos de formação autônomos e permanentes. Com início em 1994, o Ceale Debate acontece mensalmente, sendo que, até a pandemia da covid-19, o mesmo era realizado de forma presencial na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, depois, devido a necessidade de distanciamento social, passou a ser realizado em formato virtual pelo *YouTube*.

O convite para participar do Ceale Debate e apresentar o LAPIL, foi recebido com muita alegria pelos integrantes do grupo, pois se trata de um evento de reconhecimento nacional no campo da alfabetização. Na ocasião, foram relatadas algumas experiências realizadas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG sobre formação continuada de alfabetizadoras², bem como a proposta de construção do LAPIL, constituído como um espaço para atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da alfabetização, que se concretizou em 2017.

Sendo assim, a partir do que foi apresentado no Ceale Debate, elegemos alguns aspectos para aprofundar neste texto, especialmente, os que dizem respeito à história da criação do LAPIL na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Destacamos as articulações que temos realizado junto a outras instituições desenvolvendo pesquisas e compartilhando experiências por meio dos laboratórios de alfabetização. E por fim, apresentamos três ações em desenvolvimento como forma de exemplificar alguns dos projetos.

Contextualização e fragmentos históricos

O LAPIL constituiu-se como um projeto de extensão vinculado ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI, cadastrado no diretório acadêmico do CNPq. Desse modo, as ações realizadas são vinculadas a ambos (GEALI e LAPIL),

1 O Ceale-Debate pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=5Q8d2aB51M8>

2 Utilizaremos o gênero feminino já que a maioria das profissionais do campo da alfabetização são mulheres.

articulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entendemos que, não raras vezes, as ações de extensão suscitam temáticas para a pesquisa e, esta com produção, análise e reflexão de dados contribui com subsídios para o ensino seja ele na graduação ou na pós-graduação. Nesse movimento dialético de produção do conhecimento, uma atividade está imbricada na outra. Da mesma forma, o trabalho coletivo e colaborativo, interrelacionando as ações das diferentes naturezas – ensino, pesquisa e extensão – vai fomentando e potencializando o grupo e a interlocução com outras instituições.

Cabe colocar que o LAPIL está vinculado ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que é uma instituição de ensino superior de pequeno à médio porte³, situada no município do Rio Grande, no extremo sul do Brasil, próximo ao Uruguai. A cidade é a mais antiga do estado do Rio Grande do Sul com um diferencial histórico e cultural que nos exige uma qualificação profissional comprometida com as demandas da região.

A criação da FURG ocorreu em um contexto de união de algumas faculdades isoladas na década de cinquenta do século XX. Estas faculdades foram criadas para qualificar profissionais em função das indústrias petrolíferas e do porto marítimo. Assim, estas faculdades, já organizadas com sua fundação em 1969, foram federalizadas constituindo-se a FURG. Durante o Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI) a instituição cresceu quanto ao número de cursos de graduação e em estrutura física.

Abordamos este breve histórico para situar que a instituição se constituiu a partir de demandas da comunidade, marcando a característica extensionista desde sua criação, da mesma forma como o Instituto de Educação – IE, no qual está vinculado o LAPIL. Nos últimos anos o IE cresceu em relação à pesquisa e seguiu consolidando as ações de ensino e extensão.

As atividades de docência realizadas no IE sempre foram, de alguma forma, articuladas às ações de extensão, em geral por meio do Edital anual do Proext – Programa de Extensão, possibilitando a implementação de ações na comunidade junto às alfabetizadoras. Também, nesse período de vinte anos, tivemos momentos de muita aproximação com o grupo gestor da Secretaria Municipal de Educação – SMED, o que fortaleceu a proposta de criação de um espaço acadêmico de reflexão teórico-prática para as alfabetizadoras do município e da região, tanto para formação inicial quanto para continuada.

Assim, o interesse em criar um espaço concreto, com um prédio físico para que as alfabetizadoras e as estudantes que têm interesse pela alfabetização pudessem participar e buscar respaldo aos dilemas pedagógicos, teóricos e metodológicos foi se tornando uma meta a ser perseguida. No entanto, outras demandas institucionais se impuseram deixando para adiante o sonho do espaço físico, mas, mesmo assim, a formação das alfabetizadoras tiveram continuidade.

Cabe destacar que no final da década de 2000, vivemos um contexto nacional, bastante promissor para o campo da alfabetização. Tivemos, por exemplo, a criação da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF em 2009, fundamental para o

3 Atualmente a FURG possui em torno de doze mil alunos, mil docentes e mil e cem técnicos administrativos.

campo, uma vez que possibilita articulações com pesquisadores e pesquisadoras de todo o país, bem como a socialização das produções científicas e relatos de práticas alfabetizadoras colocando essa área em maior destaque nacional. Também tivemos, pela primeira vez na história da educação brasileira, um programa nacional de formação de alfabetizadoras, iniciado em 2012 e fortemente desenvolvido até 2018. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi uma política que se tornou referência, pois se caracterizou pela abrangência, solidez, trabalho, produção e, compartilhamento de experiências em uma dinâmica de encontros regionais. Devido as mudanças de governos, essa política não teve o apoio federal que tinha até então. Contudo, observamos entre professores e pesquisadores envolvidos com a alfabetização, o desejo da continuidade de uma política de formação de alfabetizadoras, como a do PNAIC, considerando que se trata de um campo complexo, com tamanho desafio, especialmente nos últimos anos em que o ensino remoto emergencial foi necessário devido à pandemia. As professoras, na falta de uma política consistente de formação de professores, buscaram nas universidades apoio para refletirem e planejem as práticas alfabetizadoras para as crianças neste contexto.

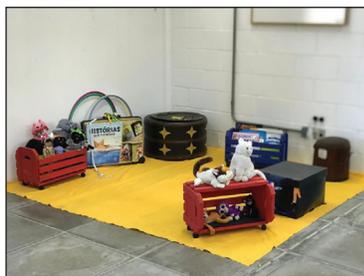
Retornando à criação da ABALF, tivemos atrelado a ela, o Congresso Nacional de Alfabetização realizado bianualmente. Em 2016, por ocasião do III CONBALF, realizado em Vitória – ES, apresentamos um trabalho de pesquisa e de extensão sobre docentes iniciantes na carreira em turmas de alfabetização (a qual trataremos adiante), e tivemos a alegria de estar em uma sala junto à Prof^a. Dr^a. Liane Araújo (UFBA) e à Prof^a. Dr^a. Patrícia Camini (UFRGS) que também apresentavam seus trabalhos sobre laboratórios de alfabetização. A partir deste encontro mantivemos contato por meio de conversas e trocas de e-mails, buscando conhecer mais sobre os laboratórios. Percebemos que muitas das ações realizadas pelas colegas em seus laboratórios, eram também realizadas por nós na FURG, no âmbito do grupo de pesquisa. Motivadas pelo encontro, pelas trocas com as colegas, investimos na ideia da criação do laboratório de alfabetização na FURG e, desse modo, em setembro de 2017, o LAPIL é criado como projeto de extensão permanente no Instituto de Educação.

Desde então, a busca por espaço físico foi intensa, tendo em vista a necessidade de organização do acervo de materiais didáticos e jogos, bem como de um local para as reuniões e encontros formativos.

Enquanto isso não era efetivado, nos organizamos junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA, do qual já fazíamos parte e seguimos como parceiro. Outro núcleo que realizamos parceria é o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, compartilhando ações de pesquisa e formação inicial e continuada.

No final de 2019, conseguimos o tão sonhado espaço físico para o LAPIL. Trata-se de uma sala ampla para formações e reuniões que contém uma outra sala menor para orientações e atendimentos aos estudantes. Quando começamos a equipar a sala com mobiliário, material didático e outros adereços, fomos acometidos pela pandemia causada pelo covid-19 e, desse modo, as atividades presenciais foram canceladas. Desde março de 2020 até início de 2022 não foi possível utilizar o espaço do LAPIL, sendo que as atividades presenciais começaram de fato em abril de 2022.

Figuras 1, 2 e 3 – Espaço físico do LAPIL



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Atualmente o LAPIL conta com a participação efetiva de quatro docentes do Instituto de Educação, duas vinculadas a Rio Grande, uma ao Campus de Santo Antônio da Patrulha e outra ao Campus de São Lourenço do Sul. Contamos também com a participação de acadêmicos da graduação, da pós-graduação (mestrandos e pós-doutorandos) e duas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Rio Grande.

Consideramos que o LAPIL tem se constituído em um espaço de encontro, estudos e planejamento de ações. As bolsistas voluntárias ou as que possuem bolsas EPEC- Ensino Pesquisa e Extensão e Cultura da FURG, têm participado com entusiasmo das atividades, especialmente das ações extensionistas.

Algumas articulações em torno dos laboratórios de alfabetização e das pesquisas institucionais

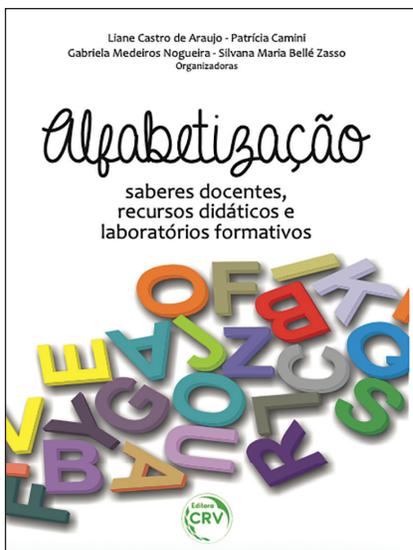
Desde 2017, ano em que o LAPIL foi criado, mantivemos o contato, a parceria e o trabalho colaborativo com colegas de outras três universidades de diferentes estados, sendo que, entre 2019 e 2021, fomos estreitando os laços e ampliando as parcerias. No final de 2021 a Rede de Laboratórios de Alfabetização – Rede AlfaLabs foi lançada oficializando nossas ações interinstitucionais.

As Universidades fundadoras da Rede são a Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde funciona o LAP – Laboratório de Acervos e Práticas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o LÁPIS – Laboratório de Alfabetização; a FURG – Universidade Federal do Rio Grande, como o

LAPIL – Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura; e a UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, com o LAL – Laboratório de Alfabetização e Letramento.

Como marco inaugural da Rede AlfaLabs, temos a publicação do livro *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*, editado em 2022 pela CRV editora sob a organização de Liane Castro de Araujo, Patrícia Camini, Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso. O livro conta com quatorze capítulos escritos por pesquisadores de diversas universidades e regiões do país, que abordam a alfabetização e a formação docente com ênfases diversas sendo que o prefácio foi escrito pelo presidente da ABALF, professor Lourival José Martins Filho, da Universidade Estadual de Santa Catarina.

Figuras 4 – Capa do livro produzido pelo AlfaLabs



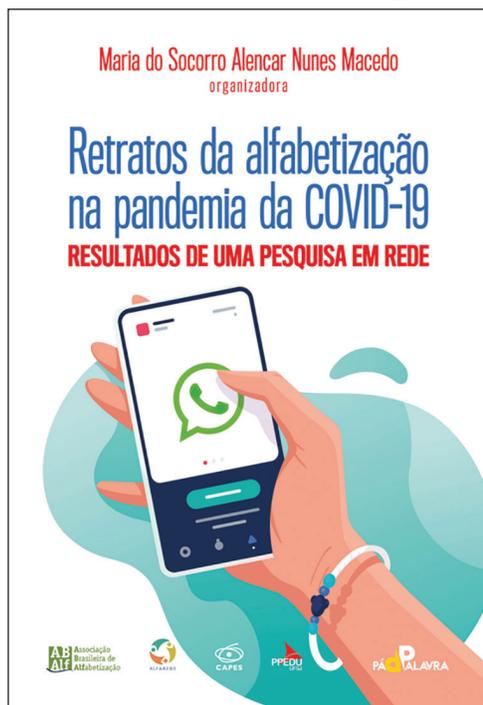
Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Dentre outros aspectos que motivaram a publicação desse livro, destacamos o desejo que mais docentes de outros laboratórios em alfabetização no país passem a integrar essa rede, considerando, sobretudo, a necessidade de fortalecer o trabalho cooperativo a fim de resistir aos desafios enfrentados pelas universidades públicas.

Nesta busca por redes de apoio e partilha de conhecimentos o LAPIL/GEALI também integra o grupo de pesquisa Alfabetização em Rede, que articulou quase trinta instituições brasileiras públicas em uma investigação sobre a alfabetização no Brasil no contexto da pandemia do covid-19, coordenado pela professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São Joao del Rey, MG. Desta importante articulação resultou o *E-book "Retratos da Alfabetização na Pandemia*

de Covid-19”⁴, que reúne vinte capítulos sobre a Alfabetização no Ensino Remoto de todas as regiões do Brasil mostrando os desafios, dificuldades e a dedicação de todas as alfabetizadoras para conseguir manter o vínculo com as crianças e suas famílias.

Figura 5 – E-book Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19



Fonte disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

O *E-book* retrata o difícil e complexo momento pandêmico em que as alfabetizadoras fizeram o possível e, às vezes, o impensável para alfabetizar, mesmo tendo clareza dos limites do Ensino Remoto. Por meio dos encontros dos grupos focais da referida pesquisa, as alfabetizadoras relataram algumas estratégias de ensino e recursos que foram produzidos, com o intuito de criar condições mínimas para alfabetizar crianças em situações de acesso completamente diferentes umas das outras.

Outra atividade desenvolvida desde agosto de 2022 é o Curso de Especialização em Alfabetização na modalidade a distância. Um projeto ousado pela modalidade e pelo número de vagas – 200, no qual tivemos 700 inscritos na seleção. É ofertado em sete polos credenciados pela Universidade Aberta do Brasil-UAB em diferentes municípios do Rio Grande do Sul. O processo seletivo nos demandou dias intensos de trabalho, entretanto, é uma alegria ter se tornado realidade pois, temos estudantes de várias regiões do estado e do Brasil cursando a Especialização.

4 O E-book pode ser acessado no link: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

Figuras 6, 7 e 8 – Encontros presenciais de alguns polos do curso de Especialização em Alfabetização



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Importa dizer também, que no segundo semestre de 2022 realizamos o Congresso de Alfabetização denominado Alfabetização como ato ético, político e amoroso em comemoração aos 10 anos do GEALI. Nos envolvemos com a organização e implementação da proposta em dois dias repletos de atividades, em uma energia de partilha e alegria.

Figura 9 e 10 – Fotos do Congresso Geali: Alfabetização como ato político, ético e amoroso



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

É nesta dinâmica de trabalho que o grupo LAPIL/GEALI tem se constituído, buscando fomentar ações de incentivo à leitura e dedicando-se a formação das alfabetizadoras. Vimos ainda altos índices de crianças que não estão alfabetizadas, situação que já ocorria e foi agravada pela pandemia. Isso nos toca e, ao mesmo tempo nos compromete cada vez mais com a formação de alfabetizadoras. Como forma de demarcar algumas das ações, destacamos a seguir dois projetos de extensão e um de pesquisa em desenvolvimento.

Algumas ações do LAPIL em destaque

O campo da alfabetização é complexo e multifacetado e, portanto, desafiador exigindo estudos, socialização de práticas, produção de materiais didáticos, leituras de histórias e de outros materiais de apoio como vídeos curtos sobre alfabetização compartilhados no canal do Youtube do GEALI/LAPIL⁵. A partir destas ações temos realizado um trabalho de apoio teórico metodológico às alfabetizadoras iniciantes e aquelas já na carreira do magistério tanto do município quanto da região. Algumas vezes em parceria com as secretarias municipais de educação que nos apoiam na logística.

Dentre as ações que temos desenvolvido destacamos o projeto de extensão intitulado *Grupo de Estudos e Produção de Material Didático Pedagógico em Alfabetização* que envolve a produção e análise de materiais didáticos pedagógicos e jogos para alfabetização, o qual tem contribuído, principalmente na formação inicial das acadêmicas do Curso de Pedagogia. A partir das atividades propostas as acadêmicas vão aprendendo os objetivos, conteúdos e metodologias que podem ser mobilizadas no processo de alfabetização.

Figura 11 e 12 – Oficina de produção e análise de jogos didáticos



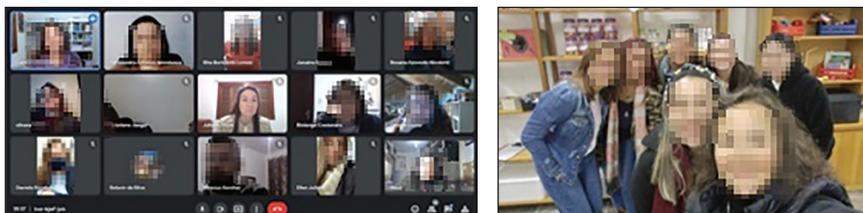
Fonte: Acervo pessoal das autoras.

5 Disponível em <https://www.youtube.com/@GEALIFURG> e <https://www.youtube.com/@LAPILFURG>

Utilizamos como metodologia o encontro presencial com a intenção de manusear, jogar e explorar o recurso como uma estratégia de formação e compreensão de que esses materiais precisam estar contemplados no planejamento semanal das aulas, superando a ideia de que será utilizado “quando tiver tempo”, ou melhor, que os jogos e recursos didáticos podem integrar os planos de aula como as outras atividades propostas.

O projeto de extensão *Assessoria Pedagógica na Escola Pública: o contexto pós ensino remoto na alfabetização*⁶, foi implementado no mês de agosto de 2022, atendendo a uma demanda recorrente das escolas públicas municipais, no contexto de retorno do Ensino Remoto. O projeto surge como uma experiência piloto em parceria com professoras da rede municipal e bolsistas voluntárias do curso de Pedagogia e terá, nesta edição, a duração de três meses. O objetivo desta ação é realizar a docência compartilhada junto as professoras dos 3º e 4º anos em cinco escolas do município de Rio Grande.

Figuras 13 e 14 – Reuniões do projeto Assessoria Pedagógica



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Neste projeto temos por pressuposto fazer intervenção pedagógica em conjunto com as professoras regentes no espaço de atuação profissional, possibilitando reflexões singulares sobre seus dilemas, questionamentos e dúvidas em relação à prática alfabetizadora desenvolvida com o grupo de crianças. Assim, tomamos por metodologia de trabalho a dialogicidade como estratégia de planejamento junto das professoras regentes e bolsistas voluntários que fazem parte do projeto.

Temos semanalmente, espaço de planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com as professoras e bolsistas tomando por referência o relato das professoras em relação às demandas que observam no processo de construção da escrita e da leitura da turma. Importa dizer que a dinâmica das atividades persegue uma prática alfabetizadora que garanta a ludicidade da infância, constituindo assim, uma possibilidade de “escuta do outro” profissional, com a intenção de perceber o que aprendemos e o que temos ainda a aprender (IMBERNÓN, 2009). A atuação das bolsistas acontece duas vezes por semana juntamente com a professora da turma e mais uma vez com a equipe responsável pelo projeto, logo a participação delas ocorre três vezes na semana.

6 Projeto realizado pelas professoras Silvana Maria Bellé Zasso, Alessandra Amaral da Silveira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira e Juliane Alves Silveira.

Outra importante ação, é a de pesquisa, que iniciou em 2018 e segue sendo realizada com um grupo de profissionais da rede municipal de Rio Grande, denominada *Os desafios e as perspectivas das professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira docente*. Nela investigamos sobre as expectativas das professoras ao ingressar na carreira docente buscando conhecer os principais desafios e dilemas que enfrentam nos três primeiros anos do exercício do magistério. Além disso, intencionamos reconhecer as estratégias que as professoras utilizam no intuito de resolver os problemas do cotidiano, tanto em sala de aula diretamente com os alunos e seus familiares, quanto com a escola de forma geral.

A pesquisa é desenvolvida pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Carmen Gonçalves Ferreira, orientada pela Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira e Prof^a Dr^a Silvana Maria Bellé Zasso, que realiza encontros quinzenais com as alfabetizadoras participantes. Inicialmente os encontros aconteciam de forma presencial e, durante o período de isolamento ocasionado pela pandemia de Covid-19, os encontros passaram a ser realizados de maneira remota.

Figura 15 – Encontro remoto



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Outra dimensão do estudo refere-se à organização do trabalho pedagógico com os seguintes objetivos: a) identificar quais aspectos são considerados importantes pelas professoras ao organizarem o planejamento; b) reconhecer os principais desafios que as professoras encontram ao planejar a prática pedagógica; c) compreender o lugar do planejamento e a possível articulação com outros aspectos pertinentes à prática pedagógica.

Sabemos que a dinamicidade da carreira docente explicita a complexidade da atividade profissional, na medida em que os desafios do cotidiano das instituições impõem ao docente ter a capacidade de tomada de decisões e a clareza em suas propostas de ação. Esta competência vai sendo construída ao longo da carreira. Neste sentido a fase de entrada, é caracterizada por Ferreira (2017) como:

[...] um momento de tateamento, sobrevivência e descoberta, e corresponde aos três primeiros anos de docência. E a expressão “sobrevivência” traduz o que o autor denominou de “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor iniciante percebe a distância existente entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto da escola. Já a expressão “descoberta”, por sua vez, reflete o momento

em que o professor iniciante vai descobrindo o que caracteriza a profissão e começa a se identificar com ela (FERREIRA *apud* HURBERMAN, 2017, p. 2).

Esta investigação é realizada por meio da pesquisa-formação (JOSSO, 2004) e da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No que se refere às reflexões sobre professores no início da carreira docente temos como referência os trabalhos de Humerman (1995) e Tardif (2006). Dentre os diversos aspectos passíveis de reflexão, destacamos os desafios encontrados no momento inicial de entrada na docência e o trabalho com a leitura deleite nos planejamentos das professoras como temática a ser problematizada.

Inicialmente, o resultado da análise dos dados obtidos, expõe os principais dilemas da docência no início da carreira quando este profissional se sente solitário ao enfrentar os desafios do exercício da profissão na alfabetização, bem como as dificuldades em planejar ações com a leitura para além da exploração do texto em seus aspectos formais. As ações de pesquisa-formação proporcionadas pela pesquisa têm procurado de forma reflexiva, auxiliar essas docentes na ampliação dos seus conhecimentos teórico metodológicos. Buscamos com isso, que elas ressignifiquem suas práticas pedagógicas e tornem-se mais seguras no desempenho profissional, como alfabetizadoras. Os encontros de pesquisa-ação aconteceram no primeiro ano, a cada quinze dias, em 2019 mensalmente e, com o advento da pandemia do Covid-19, passou a ser no formato virtual. Cabe dizer que esta pesquisa segue em andamento envolvendo um grupo de dez professoras alfabetizadoras.

Considerações Finais

Este texto é resultado da exposição realizada na ocasião do CEALE/Debate e pretende trazer fragmentos da história do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura-LAPIL, situado no contexto da Universidade Federal do Rio Grande. Nele trouxemos experiências com a formação inicial e continuada de alfabetizadoras mostrando os desafios enfrentados para implementar as ações junto as profissionais da rede pública de ensino, contando, em alguns momentos com o apoio financeiro ou logístico das Secretarias Municipais de Educação.

Também ressaltamos a articulação que o LAPIL/GEALI tem construído com outras universidades públicas do país na construção da Rede de Laboratórios em Alfabetização permitindo conhecer e compartilhar experiências de formação e recursos didáticos para o campo da alfabetização, bem como na participação de pesquisa em parceria com diversos pesquisadores do país sobre o Ensino Remoto no período pandêmico e pós-pandêmico.

Por fim, destacamos três ações em desenvolvimento sendo duas de extensão e uma de pesquisa construindo uma imagem da trajetória do LAPIL desde sua criação até os dias atuais tentando elucidar a dinâmica de trabalho do grupo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Andreia D. P. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, set./dez. 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NOVÓA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARTE E CULTURA REGIONAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lígia Maria Oliveira de Quadros

O capítulo que apresento versa sobre os aspectos da cultura regional no cotidiano escolar, com foco na expressividade de um grupo de crianças de quatro anos de idade, em uma turma de pré-escola, de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Rio Grande (RS).

Um dos motivos que me levou a investigar sobre essa temática foi alteração da LDB nº 9394/96, pela Lei nº 12.287/2010, mais especificamente, no que está estabelecido no artigo nº 26: “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 1). Sem alterar, contudo, outra redação na LDB anterior a qual dispõe que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, LDB, 1996, p. 19).

Considerando tanto a LDB de 1996, como a alteração instituída pela Lei nº 12.287 em 2010, fica claro que além de uma base nacional, aspectos regionais e locais são ressaltados como parte do currículo para todas as etapas da Educação Básica.

No caso específico da Educação Infantil, em 2010 foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Trata-se de um documento que tem como propósito orientar o trabalho junto às crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil. Conforme consta neste documento, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil:

[...] devem ter dentre seus objetivos a garantia de acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 20).

Entendo, a partir do excerto anterior, que as “linguagens artísticas” estão contempladas pelas DCNEI por meio da “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos de diferentes linguagens”, especialmente quando na sequência do documento é indicado que as práticas pedagógicas “[...] favoreçam a imersão das crianças nas

diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros de expressão, gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 27).

Além disso, a recomendação expressa nesse documento é de que, na Educação Infantil, a inserção das crianças nas diferentes linguagens artísticas ocorra por meio das interações e das brincadeiras, as quais são apresentadas como eixos norteadores da proposta pedagógica.

As DCNEI sugerem ainda, que as experiências proporcionadas no cotidiano da Educação Infantil “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL; DCNEI, 2010, p. 28).

Considerando essas questões normativas e legais voltadas para a Educação Infantil, busco conhecer como os aspectos locais e regionais são vivenciados pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, acompanhei, no primeiro semestre do ano de 2015, um grupo de crianças de quatro anos de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil, mais especificamente, nas rotinas realizadas no Ambiente de Aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Naturais.

A investigação, seguiu os princípios da pesquisa qualitativa considerando os referencias propostos por Bogdan e Biklen (1994). Para tanto foram realizadas observações e registros fotográficos no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, focando no espaço, nos materiais utilizados, nas proposições de atividades, buscando, dessa forma, identificar a presença de aspectos da cultura regional.

A escola nasceu como uma instituição filantrópica, onde atendia crianças de seis meses a seis anos de idade, com o apoio da Prefeitura Municipal do Rio Grande, que cedia professores para comporem o quadro de profissionais da instituição. Em 1999, essa instituição passou a integrar o quadro de escolas da Prefeitura Municipal do Rio Grande.

Na época da execução da pesquisa eram atendidas em torno de 120 (cento e vinte) crianças, na faixa-etária de zero a cinco anos de idade; nela trabalham vinte professoras, duas coordenadoras pedagógicas e oito atendentes. A partir de 2014, a escola optou pela organização em forma de ambientes de aprendizagem, como uma maneira de contornar a falta de espaço e proporcionar diferentes vivências para as crianças, pois algumas delas permanecem na escola das 8 horas às 17 horas.

A organização em ambientes de aprendizagem foi registrada no “Projeto Cantos e Recantos”, organizando pelos gestores da instituição, cujo o objetivo geral é “Oferecer ambientes de aprendizagem diversos, de forma a contribuir para a efetivação do cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos incompletos” (PROJETO CANTOS E RECANTOS, 2012, p. 3) [grifo das autoras].

Na configuração diária do projeto, as turmas circulam em diferentes ambientes, obedecendo a um cronograma de horários, o que possibilita às crianças vivenciarem os diferentes ambientes de aprendizagem da escola, com intervalos de tempo diferenciados. Esses ambientes são: dormitório e sala de higiene; ambiente de leitura, teatro e fantoches; ambiente do brinquedo; ambiente de música e atividades físicas; ambiente de artes plásticas e ciências naturais.

A seguir, apresento o aporte teórico que conduziu as problematizações e reflexões, especialmente, no que se refere à cultura e aspectos regionais. Na sequência, descrevo sobre o cotidiano da Educação Infantil observado e a problematização dos dados.

Cultura regional e arte.... possíveis intersecções

Identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas, vivenciadas por um grupo de crianças de quatro anos de idade, no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, não é uma tarefa simples. Desse modo, é preciso compreender o que é “cultura regional” expressa nos documentos oficiais e a sua importância tanto no ambiente escolar, quanto na formação das crianças e dos cidadãos.

Contudo, é necessário compreender que, ao desenvolver um trabalho que valorize a cultura de uma determinada região, desenvolve-se também uma noção de identificação cultural dos sujeitos. Isso porque, ao conhecer e apropriar-se da cultura na qual está inserido, o sujeito, provavelmente, ampliará seu sentimento de pertencimento àquela localidade.

A esse respeito, Ana Mae Barbosa destaca:

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2010, p. 100).

Quando o indivíduo conhece sua própria cultura, ele desenvolve também sua capacidade crítica para compreender a realidade e transformá-la, desconstruindo e construindo a partir do novo conhecimento. Barbosa (2005, p. 293) denomina isso de “processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte”.

Em relação à cultura, Brougère (1998) defende que a brincadeira possibilita um espaço de criação cultural de grande importância. Isso porque brincando, a criança tem a possibilidade de “criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura” (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Brougère (1998) considera o jogo uma atividade cultural que pressupõe a necessidade de determinados aprendizados, capazes de desenvolver, na criança, a apropriação da capacidade de brincar. O autor sugere ainda a hipótese da existência de uma cultura lúdica, sendo compreendida como “um conjunto de regras e significações próprias do jogo e que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

Ostteto (2014), defende que as linguagens expressivas envolvem conhecimentos de arte e de cultura, traduzidos muitas vezes em educação estética ou na relação educação/infância/arte. Sendo que “fazer é fazer-se, dar forma é formar-se, dizer é narrar-se, desenhar é designar-se” (OSTTETO, 2014, p. 6).

A perspectiva de Ostteto reafirma a necessidade de possibilitar diversas experiências para as crianças através de diferentes sentidos na Educação Infantil, a fim de ampliar as possibilidades de sentimentos e sensações.

A prática escolar em Artes, na Educação Infantil, além de propiciar às crianças o contato com diferentes materiais, o qual é impregnado de muitos significados para elas, gerando produções artísticas que revelam, de certa forma, o contexto no qual estão inseridas e, possivelmente, indícios da cultura de sua região.

Duarte Junior (1981) pontua que o surgimento da cultura é o próprio aparecimento do homem na Terra, mais especificamente quando o homem passa a denominar o mundo através da oralidade, ou ainda através de sons, quando passa a simbolizá-los, e ainda quando imprime, em tais elementos, o sentido de instrumentos, ele se torna humano. Tornando-se humano, traça o que chama de primeiros “produtos culturais”, criando elementos significativos e dando, assim, sentido para sua vida.

A respeito da produção cultural, o autor destaca que:

Criar cultura é, portanto, humanizar a natureza, ordenando-a e atribuindo-lhe significações expressivas dos valores humanos: criar a cultura é concretizar tais valores. Fora de um ambiente cultural não existem seres humanos, isto é, o homem não pode existir enquanto tal senão através da cultura. É nela que nos tornamos humanos, que aprendemos a organizar e construir o mundo, atribuindo-lhe significações (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 47).

Duarte Júnior refere-se, no excerto anterior, a uma relação indissociável entre o homem e a cultura, interdependência que “ensina”, através de exemplos e da própria convivência com outros seres humanos, como devemos nos comportar, o que comer, atitudes consideradas corretas e aceitáveis em uma determinada cultura. Considerando as transformações ocorridas na sociedade, o homem vai se transformando, assim como a cultura.

Desse modo, em uma cultura, esses “aprendizados” e intercâmbios são estabelecidos também pela linguagem, considerando a língua falada, comum em uma mesma cultura, permitindo, com isso, a existência do sentimento de identidade cultural. O que Duarte Júnior (1981, p. 53) caracteriza “por indivíduos que nascem, aprendem e constroem o mundo dentro de uma mesma cultura”, e que, de certa forma, guardam entre si essa identidade.

Considerando também a existência de diversas culturas, a arte-educadora Ivone Mendes Richter (2003) realizou um estudo sobre o ensino intercultural das Artes Visuais na escola. Nele, a pesquisadora tece esclarecimentos relevantes a respeito do termo multiculturalidade:

Historicamente, o termo “multiculturalidade” não é de forma alguma um termo pacífico e de sentido único. Muitos (as) autores (as) que têm tratado da educação multicultural afirmam que esse termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja. [...] Esse termo tem sido utilizado como sinônimo de “pluralidade ou diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de “multicultural” que se encontra

consagrada na literatura, tanto na área da educação quanto da arte-educação, pois é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente vem sendo utilizado o termo “interculturalidade”, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. [...] Esse termo seria, portanto, os mais adequados a um ensino-aprendizagem em artes que se propõe a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje todas essas denominações, aparecendo como sinônimos (RICHTER, 2003, p. 19).

Os termos estabelecidos pela autora destacam que as questões relacionadas às diversas culturas vêm recebendo destaque no campo das pesquisas no ensino da Arte. Nesse sentido, a cultura vem sendo compreendida na escola como “educação multicultural”.

Richter (2002, p. 25) descreve a educação multicultural como sendo o processo no qual um indivíduo é capaz de desenvolver competências em múltiplos sistemas, tornando-se capaz de “perceber, avaliar, acreditar e fazer”. A definição proposta por Richter surge de dois conceitos emprestados à antropologia: a educação e a cultura.

A educação, por sua vez, propõe os processos nos quais a cultura é transmitida aos sujeitos. A cultura “envolve o que é criado pelo ser humano”, como, por exemplo, roupas, artefatos, objetos, comportamentos e pensamentos.

Com relação ao papel do educador e da escola no processo de enculturação, Richter expressa que:

Os (as) educadores (as) devem criar ambientes de aprendizagens que promovam a alfabetização cultural de seus (suas) alunos (as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para atuação na sociedade em que o estudante está, vive e à qual pertence (RICHTER, 2002, p. 28).

Neste sentido a autora explicita a possibilidade de que seja através do papel dos educadores que se desenvolve o acesso à determinada cultura, no que se refere aos códigos e processos culturais no qual as crianças estão inseridas.

Desta forma, exponho na seção seguinte alguns momentos do cotidiano no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da E.M.E.I investigada.

O cotidiano da escola: local onde as coisas acontecem

Nos dados produzidos a partir de vinte horas de observações realizadas no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, é possível afirmar que não identifiquei de forma explícita a presença de aspectos da “cultura regional”. No entanto, foi preciso uma reflexão mais aprofundada para compreender melhor de que forma eles se manifestaram.

Cabe destacar, que pelos limites deste texto, não apresentarei o volume de dados produzidos ao longo da pesquisa, mas sim, algumas situações vividas pelas as crianças do Nível IB, que envolvem o projeto “Nossa casa, nossos sonhos”. Isso porque as crianças ganharam uma casinha de madeira e pediram para a professora que nela tivesse móveis semelhantes aos existentes em uma casa. Então, as crianças tiveram a ideia de pedir para que as famílias as ajudassem a confeccionar os móveis para a casinha. Identificamos nesse contexto grande potencialidade para refletirmos sobre a cultura regional.

Segundo relatos das crianças e da professora, os adornos para a casinha foram confeccionados com o auxílio das famílias e, dessa forma, criaram sofá, televisão, quadros, cortinas, tapetes, enfeites, mesa etc. A participação das famílias na execução de uma atividade pensada pelas crianças e pela professora evidencia que a dinâmica escolar desta EMEI favorece o contato e a participação das famílias em momentos do cotidiano da escola.

Barbosa (2008) destaca importância da participação da família na escola, pontuando o seguinte:

[...] Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construir seu próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais. É preciso ver esse espaço educativo na contemporaneidade como **lugar de criação cultural** e não apenas de divulgação de saberes; **de experimentação** e não de sacralização do instituído; **de procura de sentidos** e não de fixação, de padronização de significados. O ensino perde seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida (BARBOSA, 2008, p. 89) [grifo nosso].

Nesse excerto, em que a autora ressalta que a construção do projeto cabe à escola e aos alunos, abre também espaço para a participação das famílias. E no caso da turma observada, as crianças já estavam habituadas à parceria com as famílias, pois, ao pedirem para a professora que as famílias as ajudassem, já sabiam que poderiam contar com tal ajuda e também com a aceitação da professora e a abertura da escola para que fosse executado o trabalho. Ou seja, essa prática é habitual na escola.

Outros pontos relevantes a serem destacados no excerto de Barbosa referem-se à escola ser percebida como um lugar de “criação cultural e não apenas de divulgação de saberes”. Desse modo, a escola é propensa à criação cultural, concebida como um espaço que pode instituir novos pensares e produções, capaz de proporcionar a experimentação de diversas possibilidades e, dessa forma, encontrar sentido para o que aprendemos e vivenciamos dentro e fora da escola.

Com relação às articulações entre a família e a escola, as autoras Gandini e Edwards (2002) destacam que:

Dar a devida atenção ao relacionamento é uma atitude coerente com as últimas pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento infantil. Abandonamos teorias que se concentravam apenas no desenvolvimento individual e passamos a adotar

outras que consideram as crianças no contexto em que vivem. O desenvolvimento infantil é atualmente considerado um processo de construção social que ocorre no contexto de relacionamentos íntimos e significativos com adultos e com os colegas. Não há dúvidas de que uma rede rica e coesa de relacionamentos interpessoais representa para as crianças um grande potencial de crescimento (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 125).

Percebemos que os relacionamentos na escola, estabelecidos entre as crianças e suas famílias, enriqueceram as situações de aprendizagem possibilitam um ambiente de aproximação. No caso da produção coletiva, realizada no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, além de ser um momento significativo para as crianças, uma vez que foi proposta por elas a participação das famílias, formou-se também uma relação de amizade entre as famílias que vivenciaram a atividade.

No que se refere à cultura regional, é uma oportunidade para as crianças terem seus primeiros contatos com a cultura de uma região por intermédio das famílias, começando pelo ambiente familiar e pela comunidade onde estão inseridas. Isso foi evidenciado no projeto “Nossa casa, nossos sonhos”, em que as vivências em uma casinha de brincar foram capazes de proporcionar diversos conhecimentos a respeito da cultura de uma região, através de brincadeiras.

A Figura 1 demonstra a casinha que as crianças ganharam e que deu origem ao projeto “Nossa casa, nossos sonhos”.

Figura 1 – Casa doada para a turma



Fonte: Material produzido no decorrer da pesquisa.

A escrita que disposta na entrada do Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, apresenta a expressão “registro dos projetos”, indicando que tais registros poderiam ser feitos através de pinturas, desenhos, modelagens, confecção de brinquedos e móveis para outros ambientes.

As figuras 2 e 3, mostram alguns registros realizados pelas crianças e suas famílias no desenvolvimento do projeto “Nossa casa, nossos sonhos”.

Figura 2 e 3 – Desenho coletivo: quadro confeccionado para a casa



Fonte: Material produzido no decorrer da pesquisa.

As figuras 2 e 3 mostram um trabalho coletivo realizado por meio do desenho, com a utilização de colagens de diferentes materiais que compõem a borda da produção.

A capacidade de representação que nos distingue dos outros seres, essa capacidade de construir significado através da expressão em diferentes linguagens. Segundo Sandra Richter

É entre os dois e sete anos de idade, período simbólico por excelência no desenvolvimento humano, que a criança conquista a capacidade de imaginar. Capacidade representacional, notável, pois liberta do contexto espaço-temporal imediato, vai conquistando gradual e progressiva possibilidade de ir até a fantasia, vivê-la intensamente e voltar à realidade sem se fixar na situação imaginada (RICHTER, 2004, p. 56).

Desse modo, a criança é capaz de manifestar por meio do desenho e da utilização de instrumentos coloridos, aquilo que vê, sente, sonha, fantasia ou vivência. Além disso, expressa, ludicamente, experimentos com cores e formas, tendo a possibilidade de compartilhar sua produção com outras crianças e adultos.

O Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, revela a valorização do real, daquilo que é vivenciado pelas crianças. Por isso, a necessidade de representação de situações significativas dos projetos. Nesse sentido, percebemos a prática cultural na ação de ver e de sentir e na possibilidade de interpretar e representar o que foi visto e vivido na escola. É pertinente destacar, a presença da arte na integralidade do currículo, proporcionando aprendizagem cognitivo-simbólica do desenvolvimento da criança. Tornando desta forma a arte indissociável do currículo escolar, não como um momento em que as crianças irão “ter aula de artes”, mas sim, um momento pleno de produção e criação planejados e de relevância para as crianças. Como podemos perceber nas imagens que seguem.

Figuras 4 a 7 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças



Figura 4 – Enfeites para a casa



Figura 5 – Tapete



Figura 6 – Cortina



Figura 7 – Mesa de canto e enfeite



Fonte: Arquivo da autora.

As produções destacadas nas figuras acima também deixam indícios da cultura na qual estamos inseridos, ou seja, daqui a algum tempo, caso outra pessoa visualize tais imagens, poderá encontrar vestígios da época em que as embalagens possuíam determinados formatos (Figura 7), ou dos tipos de tecidos utilizados (Figuras 5, 6 e 7) ou até mesmo sinais de como vivíamos nesse período e da maneira como organizávamos nossas vidas e casas.

Nas brincadeiras observadas, as crianças tinham liberdade de mover esses elementos na casinha, podiam tirar da casa, trocar de lugar, explorar e brincar de maneira livre. Ou seja, as produções artísticas confeccionadas para compor a casinha serviam de brinquedos. Foram pedidos, aceitos e explorados pelas crianças,

adquirindo um valor inestimável também porque criados com a utilização de sucatas, conchas e materiais recicláveis, que poderiam ser deixados de lado na escola e acabar sendo descartados.

É interessante destacar a valorização dada pela professora aos materiais trazidos pelas crianças, como, por exemplo, as conchas (Figuras 4 e 7), as folhas e sucatas utilizadas nas produções realizadas no momento da atividade de avaliação informal com as famílias. A esse respeito, Horn (2007) expressa mais uma característica comum, que também é detectada em Reggio Emilia:

[...] esses espaços têm uma característica comum, que é o acolhimento, sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria [...] (HORN, 2007, p. 36).

A maneira como as crianças são acolhidas pode ser representada também na aceitação e na valorização do que as crianças levam para a escola, como “reliquias”, a exemplo das conchas, que foram pintadas e utilizadas para compor a casinha.

A brincadeira do cotidiano, “a casinha”, torna-se também uma forma de criação, elaboração de pensamentos, situações, ações e de estabelecimento de conhecimentos e vivências capazes de estruturar a brincadeira da vida real. Dessa forma, as crianças estavam desenvolvendo a aprendizagem do funcionamento da vida.

A brincadeira individual ou coletiva pulsava no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais e, desse modo, considere que, para tratar do ambiente, seria necessário contemplar as brincadeiras. As descobertas realizadas e proporcionadas pelas proposições artísticas da professora desencadeavam, em diversos momentos, brincadeiras aprovadas pela professora ou realizadas em momentos de afastamento da mesma.

Para Gilles Brougère (1998), o brincar é um espaço de criação cultural de grande importância. Isso porque é na brincadeira que a criança terá a possibilidade de “criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura” (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Ainda para esse mesmo o autor “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem [...]” (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Neste sentido, há também a necessidade de reflexão a respeito das brincadeiras ocorridas nas observações no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes.

Brougère destaca que “[...] para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem dessa atividade”, desta forma se estabelece a relação do jogo com a cultura, sendo então considerada como fonte de cultura (BROUGÈRE, 1998, p. 3). Neste sentido considera ainda que a criança deva aprender a brincar.

Para tanto, ressalta que ainda bebê as crianças têm suas primeiras experiências através de brincadeiras com sua mãe, no qual “consideram a mãe um brinquedo”,

para somente posteriormente estabelecer as primeiras relações de parceria e sociabilidade que incentivam às novas brincadeiras, desta forma ocorrem os primeiros aprendizados referente às brincadeiras.

Para Brougère é através destes primeiros contatos com a brincadeira que as crianças reconhecem as características essenciais do jogo, como indica abaixo:

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto físico, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

Conforme as características pontuadas pelo autor percebo que nas brincadeiras observadas no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, as crianças até mesmo pela sua idade, já apresentavam certa desenvoltura nas brincadeiras. Tendo então o entendimento das características expressas pelo autor. Seja na compreensão de ideia do faz-de-conta, pois sabiam que o varal de bandeiras¹ na verdade não era uma cabana, ainda assim se permitiram desfrutar daqueles momentos de fantasia.

Outra característica que também pude perceber em suas brincadeiras se refere a troca de papéis, expressada na brincadeira com sons nos canos², pois ora uma criança emitia sons ora ouvia os sons emitidos pelo colega. Demonstrando capacidade de transformação das brincadeiras.

É interessante destacar ainda, a capacidade de repetição, ocorrida também na exploração dos sons nos canos, pois como indiquei anteriormente as crianças retornavam várias vezes a mesma brincadeira e recomeçavam a exploração. Nesta mesma brincadeira, assim como nas demais, noto a presença da necessidade de acordo entre as crianças.

Baseado nas características expostas acima, Brougère (1998), considera o jogo uma atividade cultural que necessita da obtenção de aprendizados, capazes de desenvolver na criança a apropriação da capacidade de brincar. Neste sentido, o autor sugere ainda a hipótese da existência de uma cultura lúdica, sendo compreendida como “um conjunto de regras e significações próprias do jogo e que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

1 Durante uma das observações realizadas no decorrer da pesquisa, as crianças preparavam a sala para a Festa Junina, estavam colando bandeirinhas e decidiram brincar de cabana embaixo do fio com as bandeiras coladas.

2 Em um outro momento de brincadeira, algumas crianças falam, gritam, cantam na parte superior do cano que ficava fixado na parede próximo a casinha, enquanto outras tentam escutar na parte posterior, se divertem com os variados sons proporcionados pelas diferentes extensões dos canos. A comunicação realizada através de sons e ritmos desencadeou momentos de grande satisfação para as crianças, proporcionando o experimento da produção e audição de diferentes ruídos, ampliando o repertório de linguagem e de sentimentos.

As brincadeiras vivenciadas pelas crianças do Nível IB no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais poderiam estar relacionadas ao que Brougère compreende como a cultura lúdica, pois as regras e os planos organizam de certa forma, o brincar. Neste caso, as brincadeiras observadas nesta pesquisa, seja na brincadeira de casinha, nos canos ou na cabana de bandeirinhas representam a cultura lúdica.

Nas brincadeiras, as crianças expressaram esquemas que segundo o referido autor, são uma combinação complexa da realidade social na qual estão inseridas, com modos e maneiras de jogo e o auxílio de materiais disponibilizados pela escola ou como em alguns casos, produzidos pelas crianças, pois, para o autor “a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3). Neste sentido se compreende melhor a presença da brincadeira de casinha e de cabana.

É interessante ainda destacar, que ao que se refere a presença da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, que apesar de não perceber desde o princípio, os aspectos da cultura regional eram constantes no cotidiano do Ambiente, na presença das famílias, nas brincadeiras.

Percebo que é os identifiquei por meio do aprofundamento teórico e do estudo do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que me deu ferramentas para perceber a presença constante da cultura no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais.

Como por exemplo, em situações como “brincar de casinha”, em que as crianças realizavam o aprendizado do funcionamento da vida, expressando assim o que sabem o que conhecem e interagindo com seus colegas e professores.

Sendo a Instituição de Educação Infantil considerada “um espaço de criação cultural das crianças, das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2009, p. 27), A EMEI Oscar de Moraes estabelece uma relação muito íntima com as famílias das crianças, oferecendo espaço para a participação e criação conjunta, estabelecendo desta forma uma troca de saberes importante para o desenvolvimento do repertório cultural das crianças.

Além de proporcionar a criação de uma rede de relacionamentos interpessoais, em que se aprende a respeitar as diferenças religiosas, de costumes, de raça, de aparência etc.

A cultura também é estabelecida pela oferta de espaços que proporcionem a interação com outras crianças, para criar, brincar e aprender. Neste contexto, entendo que a cultura, não está presente somente no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, mas em toda a instituição, através de suas proposições e ações que valorizam o desenvolvimento da cultura como um todo.

Ainda assim, na sutileza das situações expostas, visualizei a possibilidade de um trabalho envolvendo a presença dos aspectos da cultura regional, amparado no relacionamento estabelecido entre a família e a escola, possibilitando desta forma uma diversidade de conhecimentos adquiridos por parte das crianças, famílias e professores.

Considerações finais

Este texto teve por objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada no ano de 2015, em um Ambiente de Aprendizagem em Arte de uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de Rio Grande no Rio Grande do Sul.

A possibilidade de acompanhar e compreender como os aspectos da cultura regional eram vivenciados no cotidiano da Educação Infantil daquela instituição, com aquele grupo de crianças, trouxe-me diversas reflexões. Uma delas refere-se ao contato das crianças com diferentes materiais com possibilidades de desenvolver a criatividade.

O que acarretou em produções artísticas impregnadas de significado para aquele grupo de crianças, como por exemplo a casinha de brinquedos, a decoração feita com a ajuda das famílias e a presença de materiais que fazem parte da natureza e naquele contexto faziam parte da decoração e eram também usados como brinquedos pelas crianças.

As manifestações da cultura regional apresentaram-se naquele momento de pesquisa através dos brinquedos, das brincadeiras, da oralidade expressa pelas crianças, pela professora e pelas famílias, assim ocorriam os intercâmbios culturais apresentados na pesquisa.

Para finalizar destaco a escola predisposta a ser um espaço de construção coletiva de novos pensares e possibilidades de criações artísticas, indo além do papel de apenas ensinar, mas proporcionando experimentações, reflexões, e desta forma encontrando sentido ao que é vivenciado e vivido dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Dossiê Arte e Educação: Arte, criação e aprendizagem, v. 30, n. 2, p. 291-301, 2005.

BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 81-92.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: ENCONTROS e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Papirus: Campinas, 2000.

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Papirus: Campinas, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um Estudo de Caso Comparado entre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Livia Lempek Trindade Monteiro

Introdução

O objetivo deste capítulo é realizar um Estudo de Caso Comparado (BARTLETT, 2017) entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/CEI), a fim de compreender o que tais documentos oficiais orientam como eixos e concepções constituintes para a formação de professoras da Educação Infantil (EI). Este texto faz parte do processo de pesquisa para a dissertação de mestrado, em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande, sob orientação da Profa. Dra. Gabriela Nogueira e Janaina Martins Soares Lapuente, intitulado Tempo de Aprender e a formação de professoras da Educação Infantil: uma análise das produções audiovisuais.

Como abordagem metodológica está a Abordagem por Estudo de Caso Comparado que “promove um modelo de trabalho de campo em múltiplos locais que estuda através e entrelugares e escalas” (BARTLETT, 2017, p. 916). Propõe três eixos de comparação: “horizontal, que compara como as políticas ou os fenômenos similares se desenrolam em locais que são conectados e socialmente produzidos; vertical, que acompanha os fenômenos através de escalas; e transversal, que acompanha os fenômenos e casos através do tempo” (BARTLETT, 2017, p. 906). Utiliza-se o olhar transversal, já que as políticas são de mesmo âmbito nacional em tempos diferentes, DCNEI de 2009 e BNCC/CEI de 2017.

Os documentos orientadores nacionais referentes à Educação Infantil orientam legalmente e teoricamente as práticas educativas que estão no cotidiano escolar. O currículo escrito oficial não é um espelho das realidades escolares brasileiras, porém, exerce poder sobre o cotidiano das escolas e as práticas educativas. Segundo Ball (2002) este poder é exercido por toda uma série de mecanismos simbólicos e materiais, que por meio da recontextualização produzem discursos pedagógicos. O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos.

Na intenção de compreender o movimento de cada política pública em relação à leitura e escrita na Educação Infantil, levando em consideração que partem do ano 2009 para 2017. Esta cronologia acompanha os momentos políticos vividos no Brasil, perceptível no percorrer dos anos uma mudança nas abordagens sobre educação.

Busco nos textos analisados: princípios e discursos sobre a formação de professoras; (além de excluir) as concepções de infância, de Educação Infantil e (sobre excluir) as propostas de leitura e escrita na primeira etapa da Educação Básica. Os eixos e concepções desenvolvidas nos textos oficiais são determinantes para a formação de professoras, pois restauram e instituem o discurso pedagógico oficial vigente. Portanto, os discursos das DCNEIS e BNCCEI impactam diretamente nas discussões e orientações destinadas a formação de professoras.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: preceitos para a formação de professoras

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2009 e estão articuladas, segundo o Artigo 2, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Constituem-se como um documento norteador para as políticas públicas, ao orientar sobre currículo, elaboração, organização, execução e avaliação das propostas pedagógicas das Escolas de Educação Infantil. Ainda assim, reúnem fundamentos da Educação Infantil norteadores para as escolas públicas e privadas, seus gestores e professoras (BRASIL, 2009).

As Diretrizes são essenciais para a atualização das discussões que competem à Educação Infantil. Não anulando os pressupostos dispostos das Diretrizes anteriores (1999), mas aprimorando-as e somando ao que já foi alcançado anteriormente, ampliando e esculpindo os elos, eixos e princípios da Educação Infantil. Foi utilizado aqui o parecer CNE/CEB de número 20/2009, pois contém, além do projeto de resolução, tópicos em que conceitos e premissas são desenvolvidos com mais profundidade, podendo assim adentrar em pontos necessários para a Educação Infantil.

Devido ao objetivo desta pesquisa irei discorrer sobre os seguintes tópicos: tópico 4 *A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil*; tópico 6 *A visão de criança: o sujeito do processo de educação*; tópico 8 *Objetivos e condições para a organização curricular*; tópico 9 *A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular*. A partir destes é possível alcançar o que a DCNEI estabelece como função da Educação Infantil e quais seus princípios básicos; qual a concepção de infância; o que se pretende com a formação das professoras que atuam na Educação Infantil e os eixos norteadores das práticas pedagógicas para EI.

No tópico 4 *A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil* (2009, p. 5) o documento desenvolve sobre o lugar de atuação da Educação Infantil na sociedade e sua atribuição social e política. Em vista disso, pontua como estas responsabilidades no âmbito sociopolítico refletem na concepção pedagógica elaborada ao longo do documento. Sendo função das instituições e Educação Infantil “como primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar” (BRASIL, 2009, p. 5) O que oficializa a responsabilidade de tais espaços no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I).

Além da oferta de creches e pré-escola ser fundamental na igualdade de gênero, ao possibilitar que mulheres antes limitadas às responsabilidades domésticas tenham tempo hábil para exercer outras funções. Por fim, o compromisso sociopolítico e pedagógico da Educação Infantil expressa novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania assim como em defesa do meio ambiente e da ruptura de pressupostos de dominação.

Portanto, o tópico 4 *A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil* DCNEI defende uma abordagem sobre a Educação Infantil com compromissos político-sociais e pedagógicos. Encarregando-a das funções citadas acima entre outras. Neste sentido, é possível notar a complexidade dessa primeira etapa da Educação Básica, sendo por esse motivo, necessário estabelecer noções, concepções e princípios que norteiam as práticas.

Os princípios básicos estabelecidos pelas Diretrizes são: éticos, políticos e estéticos. Já estavam presentes nas Diretrizes de resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 e foram mantidas nesta versão do documento de 2009. Existem para salientar questões que norteiam o fazer didático e pedagógico do fazer docente na Educação Infantil.

O primeiro, princípio ético, se refere a “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p. 8). Baseado, então, no respeito ao outro, às diferentes culturas, à natureza e aos espaços públicos. Isto é, colocar a pluralidade das escolas em evidência, movimento oposto ao de homogeneizar os espaços. Este apreço à diversidade se dá pelo fato de aceitar que tantos os alunos e suas famílias, como as professoras e funcionárias são diferentes, têm origens e culturas diferentes. Além de aceitar é preciso, segundo os princípios éticos, respeitar e trazer tais diferenças para as práticas pedagógicas. Assim, a sala de aula consegue se assemelhar mais com o mundo e a vida, que é plural. A tentativa homogeneizadora de apagar as diferenças nas escolas não condiz com uma prática que trabalha com vidas e meio ambiente. Ignorar as origens culturais caminha no sentido de apagamento histórico de populações, e a defesa de questões ambientais é um ponto emergente, principalmente para gerações futuras. Portanto, este princípio serve de alicerce para combater tentativas homogeneizadoras e capitalistas.

Os princípios políticos promovem a defesa “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009, p. 8). Desenvolver coletividade e práticas democráticas nos espaços escolares é exercer a cidadania e a democracia. Por meio de uma formação participativa e crítica, que a criança consiga expressar sentimentos de desenvolver opinião diante às situações e decisões cotidianas. Ainda mais, criar condições para a escuta do outro na intenção da compressão do que é viver em sociedade e pensar no bem comum.

Os princípios estéticos abordam a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p. 8). Neste terceiro princípio é evidenciada a necessidade de promover práticas e espaços que não apaguem as singularidades e não anulem as sensibilidades das crianças. Diferente da cultura de massa homogeneizadora e das práticas de competitividade, que expressam a realidade de consumo neoliberal em que a competição

e apagamento das diferenças prevalece. Na contrapartida, as Diretrizes com esse princípio, defendem a noção de aprendizagem relacionada ao estético, o qual entende que o conhecimento é produzido por meio dos sentidos. Através das experiências e das significações atribuídas a elas que as crianças apreendem o mundo. Neste sentido, aqui também se defende a brincadeira, pois é uma prática que ativa o sujeito frente ao mundo e possibilita a estesia.

Além dos três princípios básicos, ao longo do documento são defendidas concepções sobre a infância, proposta pedagógica, brincadeira e formação de professoras. Pontos chave para discussões futuras do presente texto.

Primeiramente destaco que, segundo as Diretrizes, a “proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas” (BRASIL, 2009, p. 6) voltadas para o que se pretende com o desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil e o que se intenciona promover de aprendizagens e conhecimentos. Sobre o objetivo das propostas pedagógicas entende-se que:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 9).

Estes conceitos serão reafirmados ao longo das DCNEIs, ressaltando a brincadeira e as interações como peças-chave para pensar as práticas pedagógicas nesta perspectiva. Ainda assim, as interações e a brincadeira são eixos norteadores do currículo.

Em específico na Educação Infantil, ocorre uma confusão entre projeto pedagógico e currículo. Não apenas confusão, como também como disputa entre pesquisadores e campos. Portanto, é defendido que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6). Destaco a importância para os termos “articular experiências e saberes” (BRASIL, 2009, p. 6), que caminha por um viés do conhecimento pela experiência, que será abordado mais adiante neste projeto de qualificação. Porém, de antemão observo a recorrência da palavra experiência, sendo localizada trinta e quatro vezes ao longo do documento, por meio da ferramenta de pesquisa que localiza palavras no corpo do texto. Isto ilustra a sua relevância ao pensar o currículo e as práticas desta fase educacional nesta perspectiva que as Diretrizes desenvolvem.

A concepção de infância que o documento carrega começa a ser evidenciada quando destaca os direitos das crianças de zero a cinco anos estarem matriculadas em uma escola pública, “gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), com igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I), definido na Constituição Federal de 1988” (BRASIL, 2009, p. 4). Isto concebe a criança como

sujeito de direitos, sendo dever dos responsáveis matriculá-la a partir de quatro anos e dever do Estado fornecer escolas públicas a partir dos quatro meses de idade, segundo a Emenda constitucional que estabelece a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos.

O tópico 6 *A visão de criança: o sujeito do processo de educação* do documento desenvolve a noção de infância que as Diretrizes defendem. Coloca a criança como centro do planejamento, entendendo-a como sujeito de direitos, desejos e necessidades. Também, um sujeito histórico que produz cultura no sentido que “ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 6). A curiosidade, experimentação, imaginação, inquietação, entre outras, são características da infância, a descoberta do mundo, das coisas ao redor e de si, começa nesta fase. Nestas descobertas as crianças buscam atribuir sentido ao vivido, e é por meio das experiências que ampliamos nosso conhecimento sobre o mundo social e material. Para que isso ocorra, é necessário mediação, orientação, espaços, tempos, materiais, brincadeiras, jogos, práticas artísticas, entre outros, que possibilitem as vivências e organizem situações de aprendizado. Ou seja, a perspectiva de docência como mediação.

Ademais, entende-se que “a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações” (BRASIL, 2009, p. 7) Ao defender as relações também se defende as singularidades e a autonomia. É a partir das interações com o outro que entendemos nossas particularidades e por conta disso praticamos nossa autonomia.

Portanto, o documento assegura as individualidades de cada criança ao afirmar que mesmo existindo fases do desenvolvimento como aquisições da fala, controle esfinteriano, habilidade de fazer conta e representar a partir de diversas linguagens em comum, o tempo e ritmo para que esses processos aconteçam são individuais. Do mesmo modo, afirma que as formas que cada criança encontra de se colocar frente às situações e aos outros é única. Isto é, as formas de demonstrar emoções, de se relacionar tanto com os colegas quanto com as professoras, de lidar com frustrações e até mesmo de elaborar seu modo de agir acontecem ao passo que experimenta o mundo, sendo, portanto, uma construção contínua e singular. Esta perspectiva de como lidar com a infância afeta como entendemos o ser docente, e por consequência a estrutura das formações de docentes que atuam nesta etapa escolar.

A formação das professoras que atuam na Educação Infantil, conforme a legislação deve ser específica de magistério superior ou médio, o que segundo as Diretrizes refuta o caráter apenas assistencialista da primeira etapa da Educação Básica. Isso não significa que esta etapa da educação básica não garanta o cuidado, inclusive, o cuidado é entendido como algo indissociável do projeto educativo (BRASIL, 2009, p. 9). Porém, quando o documento se refere a formação dessas professoras, atribui uma concepção de professora para além da cuidadora, somando suas funções de mediação e interação com a criança. Isto é, a professora da Educação Infantil visto como o sujeito que lida com a criança e seus processos de aprendizagem.

No tópico 8 *Objetivos e condições para a organização curricular*, a primeira condição desenvolvida é o educar cuidando. Baseada na premissa que a fase das

crianças de zero a cinco anos seja repleta de necessidades básicas que dependem do cuidado da professora, como os atos de alimentar, vestir, caminhar, trocar de fraldas até o desmame e a proteção de doenças e resfriados. Estas não são práticas apenas de cuidados básicos, mas compreendem o respeito à dignidade dos seres humanos. Também, são práticas que garantem à criança “apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma” (BRASIL, 2009, p. 9). A mediação feita pelas professoras é essencial para planejar as ações cotidianas, como as citadas acima, de forma não mecânica, que promova aprendizagens e saberes primordiais. Portanto, o documento articula o ser professor como uma forma de mediar práticas de cuidado, pedagógicas, artísticas, corporais, culturais e de aprendizagem. Esta ideia de docência não segue o pressuposto de que o professor é o detentor do conhecimento e transmite para o aluno e sim uma perspectiva de professor que se situa entre a criança e o mundo, auxiliando suas aprendizagens e promovendo acontecimentos a serem vivenciados. Assim como inclui a garantia de segurança, proteção integral, acolhimento, a amorosidade, “alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil” (BRASIL, 2009, p. 10). Portanto, pelo fato de o documento abordar essa forma de pensar o educar, por conseguinte, estabelece-se o que é ser educador e com o que as professoras precisam buscar em suas práticas. Por isso, a formação das professoras da Educação Infantil, se alinhada com os objetivos da DCNEI, tende a caminhar por este viés.

Além do mais, ao pensar uma formação de professoras que siga os objetivos da DCNEI é essencial voltar-se para a pluralidade cultural, étnico-racial e de crianças com deficiência. Trabalhando com os docentes atuantes ou em formação o olhar acolhedor e a escuta atenta às necessidades e especificidades das crianças.

Ainda em relação a valorização das diversidades está disposto no documento que devem estar presentes nas narrativas, imagens, brinquedos, brincadeiras e nas diferentes culturas, na intenção de ampliar o olhar da criança e reconhecer os diferentes costumes, hábitos, ritos, povos e formas de entender a vida. Ademais, pretende com isso reconhecer e incluir a pluralidade cultural das famílias e crianças atuantes nas escolas preocupados com o pertencimento e a construção de identidade.

Em suma, a formação de professoras atentas às diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, assim como, às crianças com deficiência transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Proporcionando acessibilidade no cotidiano da escola.

Em outro ponto do texto identifico preceitos primordiais para pensar a formação e ação docente.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais,

quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009, p. 7).

Isto é, o professor ao vivenciar as brincadeiras e práticas pedagógicas de forma reflexiva, está em formação. Ao exercitar a docência ele está ampliando seus conhecimentos e aprendendo “a compreender e responder às iniciativas infantis”.

Nesse sentido, no Artigo 9 define como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira.

A brincadeira norteia as práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois é ao brincar que a criança replica situações, entende o mundo e cria possibilidades. Acontece então a apropriação de situações, práticas, funções e questões da realidade através da imitação. Por exemplo, ao brincar de fazer comida a criança está conhecendo e experimentando essa prática comum na realidade que vive por meio da fantasia. Portanto, a brincadeira é uma forma múltipla de conhecer e aprender, que funciona no sentido da aprendizagem prazerosa.

Sobre o currículo da primeira etapa da Educação Básica o texto discorre que “Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (BRASIL, 2009, p. 6). O que situa as interações como centrais nesta concepção de Educação Infantil.

Além dessas concepções o texto do documento evidencia alguns preceitos como importantes para a Educação Infantil e que são caros para a pesquisa que estou propondo. São estes: corpos, espaços e experiências.

No tópico 9 *A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular* é evidenciada a necessidade de cuidado com as formas de propor espaços e práticas de aprendizagem. Para que o início da vida escolar dos sujeitos ocorra de forma positiva, na intenção de proporcionar uma relação saudável com a instituição escolar, e com isso desenvolver vontade de aprender. Esta relação construtiva que a criança pode ter com a escola carrega um peso importante em seu aprendizado não apenas durante a Educação Infantil, mas pode refletir nos próximos anos escolares. Assim como interfere diretamente em sua relação com o mundo, sua forma de agir, pensar e estar vivo. Ou seja, por meio do acolhimento, fortalecimento da autoestima:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2009, p. 14).

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados. Espaços e brincadeiras que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças.

Base Nacional Comum Curricular: preceitos para a formação de professoras

Instituída em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para toda a Educação Básica que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A BNCC utiliza do conceito das competências para orientar as decisões pedagógicas. Estas competências são indicações que explicitam o que o estudante deve saber em cada nível educacional e em cada área do conhecimento. Para sistematizá-las, cada objetivo de aprendizagem é referente a um código alfanumérico, assim como exemplifica a página 26 do documento.

Figura 1 – Captura de tela referente a página 26 da BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:

EI 02 TS 01

O primeiro par de letras indica a etapa de **Educação Infantil**.

O primeiro par de números indica **grupo por faixa etária**.

01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

O último par de números indica a posição da habilidade na **numeração sequencial** do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

O segundo par de letras indica o **campo de experiências**:

EO = O eu, o outro e o nós
CG = Corpo, gestos e movimentos
TS = Traços, sons, cores e formas
EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação
ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Segundo esse critério, o código **EI02TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Cumprido destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Este exemplo é referente a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, que consiste na etapa de Educação Básica pesquisada nesta dissertação. Por isso, o foco, ao tratar da BNCC, será dado somente ao capítulo três etapas da Educação Infantil entre a página 35 e a página 56.

Primeiramente, o capítulo ocupa-se de trazer fatos históricos e políticas públicas determinantes para esta etapa da Educação Básica e que produzem as mudanças nas noções de Educação Infantil, como a Constituição de 1988 que determina o direito da criança e dever do Estado sobre as creches e pré-escolas. Também o termo pré-escolar, utilizado até a década de oitenta no Brasil, pois refere-se a fase anterior a escola, que configura uma ideia de Educação Infantil diferente da que trabalhamos hoje como, exemplo também citam a “Emenda Constitucional nº 59/09, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (BRASIL, 2017, p. 36). Com isso, podemos perceber a luta política das professoras da Educação Infantil para instituí-la como etapa escolar, resultando no desuso do termo pré-escola.

Logo após, o texto trata de noções específicas desta etapa, por ser o início do processo educacional, sendo provavelmente o primeiro contato da criança com outro espaço que não seja o familiar. Em decorrência, começa tratando das especificidades necessárias a partir da concepção que integra educar e cuidar, pois os compreende de forma indissociável. Esta discussão também está presente também nas DCNEIS, como visto anteriormente, porém de formas diferentes. Na BNCC não são aprofundados os motivos do cuidado ser vinculado ao processo educativo. No mesmo parágrafo disserta-se sobre acolher vivências e conhecimentos familiares assim como ampliar tais vivências nas relações construídas nas propostas pedagógicas, sendo assim, propõem que as aprendizagens escolares complementam os familiares (BRASIL, 2017). Este parágrafo mescla pontos relevantes que deveriam ser abordados individualmente.

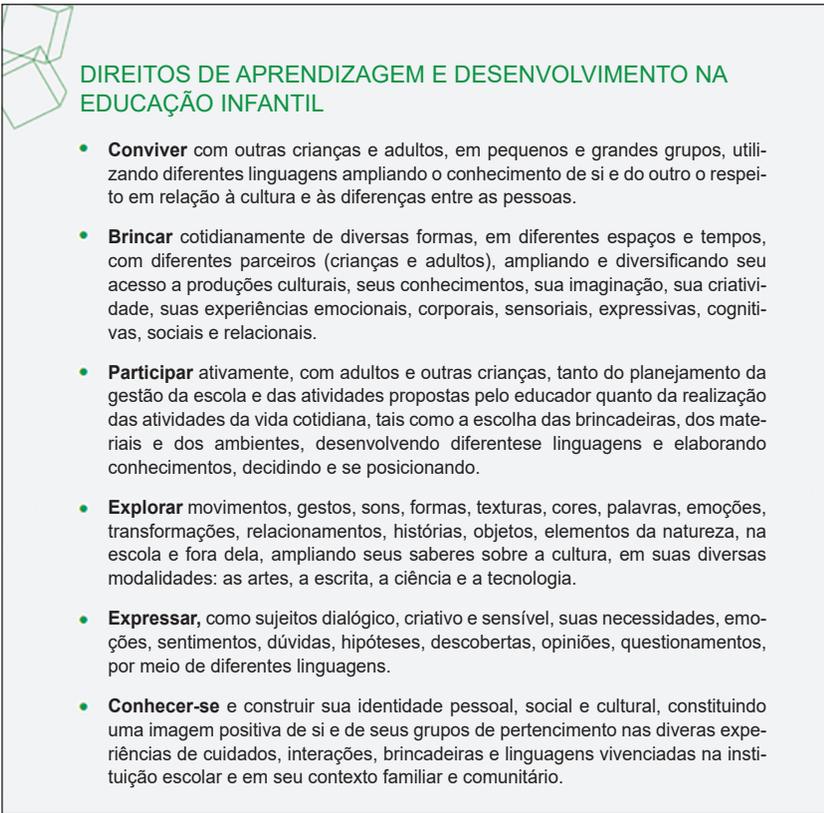
Logo, o próximo parágrafo reforça a interação família e instituição escolar e pontua brevemente a questão da diversidade cultural e a pluralidade das comunidades. Sendo novamente um parágrafo que não aprofunda nenhum dos dois apontamentos levantados.

Novamente podemos observar uma noção em semelhança com as DCNEIS, porém agora citando-a diretamente. O documento da BNCC abraça a concepção de infância presente nas DCNEIS ao citar o trecho que coloca a criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura ao experimentar, brincar, vivenciar e explorar.

Ainda mais, cita o Artigo 9 das DCNEIS que determina como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Tais eixos são essenciais para garantir experiências de socialização que produzem a apropriação de suas ações, passo importante na aprendizagem. Ou seja, a brincadeira que proporciona interações constitui o cotidiano da escola e com essas práticas pode-se observar “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 37).

Após o estabelecimento destas concepções o documento estipula os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que consistem em: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Estão dispostos da seguinte forma no documento:

Figura 2 – Captura de tela referente a página 38 da BNCC



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens ampliando o conhecimento de si e do outro o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeitos dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Portanto, ao assegurar esses seis direitos o documento busca garantir condições de aprendizagem. Defendendo uma EI com possibilidades de vivências em espaços e com pessoas diversas, pois é a partir da exploração de texturas, objetos, palavras, histórias, sons e da convivência com pessoas e culturas diferentes que se aprimoram os saberes. Além disso, estes direitos elaboram ainda mais a noção de infância que brinca, expressa suas emoções e sentimentos, explora as coisas ao redor, que tem capacidade de participação ativa nas escolhas diárias dentro da sala de aula, que convive com os outros e simultaneamente passa a se conhecer e produzir suas singularidades.

Entretanto, o documento aponta no parágrafo a seguir que não deve confundir o fato das crianças aprenderem através das interações, da brincadeira e das vivências com a falta de sistematização do conhecimento. Reconhecer o saber construído nas interações e ações sobre o mundo não significa que ele acontece de forma natural e espontânea.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e

se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

Portanto a BNCC defende a existência *de intencionalidade educativas nas práticas pedagógicas*, isto é, ter intenção espacialmente em relação ao planejamento, a aplicação e avaliação das práticas. Se traduz na organização das proposições que promovam experiências que garantem os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*. Ou seja, oportunizar momentos e espaços de interações com adultos e crianças para a melhor compressão de si e do entorno, disponibilizar diversos materiais para a exploração, ampliar o repertório de brincadeiras, apresentar e incorporar a literatura e atentar-se aos cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se).

Consequente, percebo a abordagem sobre a função do professor como o sujeito responsável por propor com intencionalidade educativa. Segundo o texto em questão “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

O documento também assegura a individualidade e a coletividade, atribuindo ao educador a responsabilidade de avaliar o processo educativo de cada criança e do grupo por meio de registros. Sem a intenção de comparação e classificação entre as crianças. E sim para contribuir na continuação do processo de aprendizagem por meio da reorganização das práticas, espaços, propostas, formas de fazer e de se relacionar. Isto sucede pela observação das necessidades, dificuldades, facilidades e interesses específicas de cada turma e/ou criança.

Seguindo os direitos apresentados acima, a organização curricular da BNCC está ordenada em cinco campos de experiência, sendo estes: *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*. Estes campos guiam os objetivos de aprendizagem, por serem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Novamente, as DCNEIS são citadas, nesta posição do texto refere-se a questão dos saberes e conhecimentos fundamentais trabalhado pelas Diretrizes, que fundamentam então os campos de experiências. Não é especificado o que são os saberes e conhecimentos fundamentais, apenas afirmam que advém das experiências proporcionadas às crianças.

O primeiro campo, *O eu, o outro e o nós*, trata de como as interações diversas ampliam as descobertas de novas formas de ser e de vida. A partir disso constituem-se os modos de ser e agir no mundo, influenciando sobre a percepção sobre

o outro, a valorização de sua identidade, portanto é preciso propiciar experiências sociais com diferentes costumes, narrativas, técnicas.

O segundo campo, *Corpo, gestos e movimentos*, consiste em afirmar que na EI o corpo das crianças tem centralidade ao ampliar o repertório de movimentos, gestos e sons ao explorar o espaço com o corpo em busca de adquirir liberdade e emancipação em suas ações.

O terceiro, *Traços, sons, cores e formas*, disserta que ao ter contato com diversas manifestações artísticas as crianças percebem a possibilidade de apropriar-se de linguagens e formar de expressão. Por isso, a instituição escolar deve proporcionar momentos e espaços artísticos para desenvolver o senso estético e crítico, assim como a sensibilidade, capacidade criativa e de expressão.

O quarto, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, sobre as formas de comunicação, que inicialmente ocorre por meio de manifestações do corpo como o sorriso, o choro e os gestos e gradativamente amplia-se para a utilização de vocabulário. Junto a isso ocorre a apropriação da língua materna e o aprimoramento das formas de compreensão e expressão, por conseguinte, a necessidade de exercitar a fala e a escuta com contato com a cultura escrita.

O quinto, *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, as crianças vivem inseridas em contextos socioculturais diferentes e logo cedo observam e são afetadas pelos seus entornos. O papel da EI é direcionar esse olhar para o espaço e tempo, podendo desenvolver noções matemáticas como perceber a distância, tamanho, peso, formas, medidas, contagem de objetos e lugares.

Após dissertar os campos de experiência é exposto um quadro composto com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017, p. 44).

Nesse sentido, os objetivos são articulados tendo em vista os campos de experiência e os eixos estruturantes, agrupados por campo. Organizados por faixa etária, observo que os objetivos vão progredindo à medida que a faixa etária das crianças, indicada no documento, vai avançando. Noto no exemplo abaixo que na primeira fase o objetivo é interagir e adaptar-se, na segunda passa a ser o respeito a regras de convivência, uma habilidade que exige maior compreensão das interações sociais. Por fim, a terceira fase que define como objetivo manifestar interesse e respeito. Assim como esta organização exige ampliar a visão social, sendo primeiro tratada a interação com outras crianças e adultos, segundo trata-se de regras básicas de convívio social, ampliando o sentido de interação, ainda sim por terceiro adiciona a noção de outras culturas e modos de vida, que ultrapassa a compreensão de convívio social para a compreensão de diversidade cultural. Isto é, os objetivos de aprendizagem estão dispostos de forma sequencial.

Figura 3 – Captura de tela referente a página 46 da BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

O documento reconhece que há diferentes ritmos de aprendizagem e assim indica não compreender os objetivos e sua divisão por idade de forma rígida. Como demonstrado na figura X os objetivos são ordenados por códigos alfanuméricos.

Articulações entre os documentos orientadores para Educação Infantil

Após a leitura atenta dos dois documentos percebi que a DCNEI disserta com clareza/transparência ao definir noções utilizadas em seu desenvolvimento, a BNCCEI é prescritiva e contraditória. Como estratégia de análise irei tratar dos pontos em comum e das divergências entre a DCNEI e a BNCCEI.

Retomando a seção anterior em que trato da BNCCEI, existem noções postas nas DCNEIs que aparentemente são consenso entre ambos os documentos, são estes: o conceito de educar e cuidar; a concepção de infância e os eixos brincadeiras e interações. Todavia, a BNCCEI não desenvolve ou sequer aprofunda tais tópicos, o que acarreta um texto menos articulado e contraditório.

Ao tratar da concepção de EI que se vincula ao educar e cuidar, sendo o cuidado indissociável do processo educativo, a BNCCEI relaciona tal conceito com o contato das instituições escolares com as famílias e comunidades, podendo expandir experiências culturais.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 36).

Já as DCNEIS elaboram o educar cuidando pois entendem as necessidades básicas de crianças de zero a seis anos (alimentação, segurança, higiene pessoal e saúde). Por conta disso, afirma que é preciso desenvolver a autonomia da criança frente a esses cuidados de forma sensível e segura, através de práticas pedagógicas

que articulem as aprendizagens suscitadas destas atividades cotidianas e necessárias. Este conceito está diretamente ligado a segurança e autonomia da criança, palavras que não foram utilizadas na BNCCEI. Portanto, mesmo carregando a mesma concepção de EI, se divergem nas articulações de tais argumentos e intenções de discurso.

Outra situação em que a impressão de consenso é duvidosa ocorre é ao BNCCEI citar um parágrafo, na página trinta e sete, referente à concepção de infância advindo das DCNEIS e logo avançar em seu texto para tratar dos eixos estruturantes. Ou seja, não desenvolve e articula a noção de infância referenciada com a própria escrita e suas propostas. No quadro desenvolvido pelas autoras Santana; Silva e Gonçalves (2016) é demonstrado a discordância em tratar o desenvolvimento infantil de forma integral nas DCNEIS, e na BNCCEI, pois mesmo aplicando os campos de experiência, ordena os objetivos de aprendizagem, que funciona de forma sequencial, como apontado anteriormente.

Figura 4 – Excertos de Documentos

DOCUMENTO	ANO DE HOMOLOGAÇÃO	TRECHO CAPTURADO
DCNEI ¹⁴	2009	2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. 2.3 Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).
BNCC ¹⁵	2017	[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017, p. 46).

Fonte: Quadro desenvolvido por Santaiana, Silva e Gonçalves (2016).

De modo a complementar, a perspectiva da DCNEI sobre a infância

migra de pressupostos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo nas matrizes piagetianas e desenvolvimentistas, de caráter maturacional e universal, para uma perspectiva calcada na Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e de desenvolvimento (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 158).

A princípio a BNCCEI está em conformidade com esta concepção de infância ao citar a DCNEI quando aborda tal questão. Além disso, pelo fato de sua organização curricular se dar por meio de campos de experiência e a da DCNEI pelas diferentes linguagens, ambas partem do mesmo viés, que consiste em colocar a criança no

foco central quando se pensa a educação, reconhecendo seu protagonismo e de suas experiências. Pois a primeira busca compreender as crianças por meio de suas experiências no mundo e a partir disso pensar como propor as formas de aprendizagem possíveis. “Essas aprendizagens ocorrem com as diferentes linguagens, portanto, não descarta, mas incorpora a ideia contida na DCNEIs” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 159). Ou seja, nesse sentido, os dois documentos em questão estabelecem abordagens que dialogam e se complementam.

De acordo com a Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, em entrevista à Revista Com Censo, no mês de maio de 2018, “que participou da elaboração e sistematização das três versões da BNCC, falou sobre avanços deste documento, tais como os direitos das crianças, a compreensão do seu desenvolvimento integral e os campos de experiência” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 162). Acrescento como avanço, os eixos das interações e da brincadeira, que também são consenso dos dois documentos.

Entretanto, os campos de experiência; a centralidade das crianças no processo de aprendizagem e, principalmente, formação integral propostas pela BNCCEI não condizem com a organização sequencial do próprio documento ao propor os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Isto causa discordância dentro da proposta da BNCCEI, ao utilizar-se de noções presentes nas DCNEIs, que se baseiam na autonomia das crianças, escolas e professoras. Segundo Barbosa *et al.* (2019) o texto da Base referente a Educação Infantil é enxuto e aborda de maneira instrumental os processos de aprendizagem e produção de conhecimento. Além disso, tende a universalizar as práticas já que se organiza de forma descritiva e linear. Ademais, Dourado e Oliveira (2018) afirmam que a aprovação de tais propostas colabora para a padronização e reducionismo curricular, excluindo as singularidades escolares, a variação de realidades brasileiras e as Diretrizes.

Além disso, tais objetivos são divergentes da proposta anterior de um trabalho a ser desenvolvido na infância e norteado por campos de experiências. Já que o conceito de experiência na infância pressupõe não apenas o desenvolvimento infantil pautados por objetivos, e sim com a centralidade no experienciar de cada criança, a infância como algo vivenciado.

Desde já, com estes exemplos, podemos perceber as influências políticas nos documentos norteadores da educação. A contradição presente na BNCC é consequência de disputas políticas sobre as estratégias de ensino e organização curricular”. Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 159) sobre a Base Nacional Comum Curricular:

Ela é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos para a Educação) e parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham interesses em temas como diversidade de gênero e ensino religioso, além de posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 e 2016.

Ao olhar para os anos de cada documento percebo um movimento gradativo para uma direção, até chegar em 2019 com a PNA. Estes pontos divergentes presentes

na BNCCEI podem ser entendidos como uma transição de política de governo. Isto é, uma mudança de discurso que será evidente na PNA.

Tratando da leitura e escrita, tanto a DCNEI quanto a BNCCEI apontam a aproximação com a literatura como um passo essencial, as Diretrizes ainda propõem que este contato seja diário, prazeroso e variado em relação aos gêneros literários.

Conforme a BNCCEI, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização”. Ou seja, o Programa Tempo de aprender, ao direcionar aulas de alfabetização para a Educação Infantil está ferindo tanto as Diretrizes como a Base.

Está previsto nas DCNEIS, o direito das crianças ao contato com a linguagem escrita e oral. Porém, este contato deve ser feito de forma que explore a ludicidade, corporeidade, os materiais e o espaço. Assim como prevê experiências pela pluralidade de linguagens, por meio de músicas, sons, escritas, falas, danças, imagens, vídeos, entre outros.

Além disso, a noção de formação de professoras defendida pelas Diretrizes, que é um reflexo do que o documento já prevê para a Educação Infantil como um todo.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professoras no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

Por fim, reitero este caminho de 2009 e 2017 marcado pelas políticas aqui discutidas. Pela perspectiva das Diretrizes as crianças estão no centro de seus processos de aprendizagem, sendo mediados pelas professoras. A aproximação com diversas linguagens, exploração de materiais e espaços e pluralidade cultural envolvem o que se entende por Educação Infantil, sendo seus eixos as interações e a brincadeira.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentei o recorte de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do mestrado, no Programa de Pós-graduação (PPGEDU/FURG) sobre o Tempo de Aprender e a formação de professoras da Educação Infantil: uma análise das produções audiovisuais. Ao longo do texto problematizei por meio do Estudo de Caso Comparado (BARTLETT, 2017) preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), a fim de compreender o que esses documentos orientam como eixos e concepções constituintes para a formação de professoras da Educação Infantil (EI). Essa pesquisa é relevante, uma vez que os eixos e as concepções desenvolvidas nos textos oficiais são determinantes para a formação de professoras, pois restauram e instituem o discurso pedagógico oficial vigente. Portanto, os discursos das DCNEIS, BNCCEI e PNA impactam diretamente nas discussões e orientações destinadas a formação de professoras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; DA SILVA MELLO, André. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 147-172, 2019.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. Estudos de caso comparado. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 899-920, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 25

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

SANTAIANA, Rochele; SILVA, Veronice; GONÇALVES, Laila. Governamento da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago. 2021. ISSN 1980-4512.2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A NATUREZA POLÍTICA DA PNA: uma educação colonizadora, neoliberal e compensatória para as crianças da Educação Infantil brasileira

Flávia Burdzinski de Souza

O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade (BARBOSA, 2009, p. 12).

Debater o processo educacional em nosso país, faz parte do movimento político de garantia dos princípios humanos fundamentais para o exercício da cidadania e da dignidade da pessoa (BRASIL, 1988). Faz parte das decisões não só do futuro (BARBOSA, 2009), mas também do presente da nossa nação. Faz parte da (im)possibilidade de constituir uma sociedade livre, justa, solidária, igualitária e ética, como prioriza a Constituição Federal (CF) de 1988. Porém, como garantir esses direitos sociais quando boa parte da população brasileira ainda não tem acesso à alfabetização? Quando a educação ainda é um privilégio? Que escolhas educacionais temos feito enquanto país para pensar sobre nosso presente e futuro?

Segundo os dados divulgados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Educa)¹, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas com idade superior a 15 anos foi estimada em 6,6%, ou seja, o Brasil possui cerca de 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2019). Por isso, a partir de uma perspectiva crítica, é impossível negar a natureza política que o processo de alfabetização apresenta para o presente e futuro de uma nação (FREIRE, 1989; FREIRE; MACEDO, 2011).

Desse modo, a discussão das políticas públicas de alfabetização precisa ter seu debate ampliado para além dos aspectos metodológicos, didáticos e pedagógicos, o que inclui sobretudo a natureza política do processo educativo, assim como o ato político tem seu caráter educativo. “Isto significa ser impossível, de um lado [...], uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (FREIRE, 1989, p. 15). A partir das escolhas políticas sobre o presente e futuro de nossa sociedade, vamos organizando o sistema de ensino, as políticas públicas, o trabalho pedagógico, sinalizando “a favor de quem e do quê” e “contra quem e o quê” lutamos, sem a possibilidade de separar a educação da política (FREIRE, 1989).

Com uma natureza política colonizadora, compensatória e neoliberal, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituída no Brasil, em abril de 2019, por meio do Decreto nº 9.765, assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro², com o objetivo de “combater” o analfabetismo no país (BRASIL, 2019b). A PNA, por meio da

1 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

2 Jair Messias Bolsonaro, presidiu o Brasil de 2019 a 2022. Quando eleito era filiado ao Partido Social Liberal (PSL) e em novembro de 2021 filiou-se ao Partido Liberal (PL).

implementação de dois programas, baseados na ciência cognitiva da leitura, o “Tempo de Aprender” e o “Conta pra Mim”, veio apresentar “[...] um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever [...]”, indicando “[...] os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019a, p. 7).

O parágrafo único do artigo 6º do Decreto presidencial nº 9.765/2019, salienta que o público prioritário que será favorecido com a PNA são as crianças de 0 a 6 anos (primeira infância), que frequentam a Educação Infantil e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019b). A inclusão da Educação Infantil como público prioritário, corrobora com uma das diretrizes do Decreto: “I – priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Tal afirmativa ignora normativas anteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que objetiva alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se organiza para que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (SOUZA; ESQUINSANI; NOGUEIRA, 2021). Não é à toa que a PNA salienta “[...] a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (BRASIL, 2019a, p. 32).

As escolhas e definições realizadas por essa política, também contrariam normativas atuais da Educação Infantil, que orientam a constituição de uma etapa com currículo próprio, sem o intuito escolarizante e preparatório para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009; SOUZA; ESQUINSANI; NOGUEIRA, 2021). Com a concepção de criança como centro do planejamento educativo, com as interações e a brincadeira ocupando os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, desde a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 (BRASIL, 2009), é de se estranhar que uma política pública oriente um trabalho pedagógico que desconsidera a natureza da aprendizagem das crianças e proponha um ensino de racionalidade tecnicista, uma vez que a alfabetização é concebida como o ensino de habilidades de decodificação e codificação (BRASIL, 2019a).

A fim de compreender a natureza política presente na PNA, este trabalho, apresenta um recorte da pesquisa em andamento desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, na linha de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, sob orientação da professora Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e coorientação da Dra Gabriela Medeiros Nogueira. A tese faz parte das pesquisas do projeto do GEALI: “Desafios da atualidade no campo da alfabetização no Brasil: Política Nacional da Alfabetização e ensino remoto”, e, busca investigar as implicações da atual PNA para a Educação Infantil brasileira, objetivando elaborar uma crítica teórica sobre a sua proposta para a primeira etapa da Educação Básica.

Para atingir o objetivo proposto, adotamos uma abordagem qualitativa, sendo realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental (BAUER; GASKEL, 2000; CELLARD, 2008). O Decreto nº 9765/2019 (que institui a PNA) e o “Caderno PNA” (documento que explica a política), são as fontes principais da pesquisa documental. E a discussão dos dados foi produzida a partir das proposições da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

O texto segue um posicionamento epistemológico dialético-crítico e será organizado em quatro partes. A primeira aborda a natureza colonizadora da PNA,

demonstrando que as bases teóricas e metodológicas da política advêm principalmente dos países “majoritários” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019) norte-americanos e europeus, mostrando uma racionalidade neoliberal e neoconservadora na condução das ações educativas. A segunda parte discute a natureza neoliberal da política, enfatizando a ideia de produzir uma educação individualizadora desde a Educação Infantil, a fim de manter as premissas do capitalismo.

A terceira parte do texto denuncia o caráter compensatório dentro da PNA, apontando o viés preparatório dedicado à Educação Infantil, para colaborar com o êxito da alfabetização das crianças. E por fim, nas considerações finais, sinalizamos a importância da compreensão da realidade que nos cerca, para além do texto da política, desvendando suas mensagens ocultas e denunciando seus desencontros com o cenário educacional brasileiro.

A natureza colonizadora da PNA: a tendência universal em cena

Desde 2017, observamos que a Educação Infantil tem sido inserida diretamente no rol de políticas de alfabetização no país. Primeiro com a última edição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC)³ e agora na PNA. Isso se justifica pela crescente ascensão do neoliberalismo e do neoconservadorismo em nosso país, que passam a impor uma racionalidade produtiva, capitalista, competente, veloz e eficiente, de natureza individualista, colonizadora e compensatória.

A natureza colonizadora da PNA pode ser percebida nas suas escolhas teóricas e metodológicas. A opção pelas “evidências científicas” da ciência cognitiva da leitura, se deve ao fato de inserir o Brasil no rol de países que utilizam abordagens cientificamente fundamentadas, como a França, Inglaterra, Portugal e os Estados Unidos da América. Percebemos que as experiências e produtos das investigações científicas do “Mundo Majoritário”, são sustentadas por ideias modernistas de um progresso linear, certo, objetivo, hegemônico e universal, que se expandem ao “Mundo Minotário” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Fato que precisa ser questionado pelo mundo pós-moderno, afinal, os contextos culturais, sociais, econômicos são diversos e merecem ser valorizados e reconhecidos.

Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 212) salientam a tendência universalizadora na condução das políticas e normativas que instituem o trabalho com a primeira infância, principalmente no que se refere ao conceito de desenvolvimento da criança, precisa ser revelada e criticada. Por isso, as bibliografias usadas para construir as sustentações teóricas da PNA precisam ser denunciadas, afinal, são compostas de proposições de um “Mundo Majoritário”, que quer impor um modo homogêneo de conduzir o capital humano.

Nesse contexto, o Caderno PNA (documento que explica os conceitos da política), traz afirmações de uma ciência que não pode ser negada, ignorada e nem

3 Para saber mais, sugerimos ver a pesquisa: BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8374/0000013344.pdf?sequence=1>.

omitida, usando um discurso de convencimento sobre a contribuição da ciência cognitiva da leitura nas últimas décadas, ou seja:

[...] uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura (SNOWLING; HULME, 2013; ADAMS, 1990; DEHAENE, 2011; BRASIL, 2019a, p. 20).

As referências da citação acima são de autores franceses, britânicos e americanos, usados como aporte teórico do Caderno da PNA para poder dar evidência a essa ciência mundial, a uma ciência estrangeira que domina o mundo pela via dos países desenvolvidos, do “Mundo Majoritário” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), visto que “[...] basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (BRASIL, 2019a, p. 20). E, como já se pode constatar, os achados mais robustos estariam nas pesquisas estrangeiras desenvolvidas pela ciência cognitiva, apresentada pela PNA como um campo de estudos interdisciplinar da psicologia cognitiva e neurociência cognitiva, sobre a mente e o cérebro, que se ocupa dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais, que estão envolvidos no ensino das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2019a).

Desse modo, fica evidente o compromisso político da PNA com uma ciência que se afasta do contexto nacional, pois ignora a nossa história, ignora o contexto social e cultural do povo brasileiro, e, principalmente, ignora os “achados” da nossa ciência. Os conceitos e dados apresentados pela PNA, salientam uma tendência global na adoção de práticas e propostas da “ciência cognitiva”, criando a impressão de que esse é o destino, a escolha certa.

Em vista disso, salientamos que, apesar da falta de responsabilidade do Estado em priorizar seu papel na condução das políticas públicas para a alfabetização, pelo conhecimento do percurso histórico, é possível perceber que todas elas tiveram, de certa forma, continuidades em nosso país, pois vinham sendo desenvolvidas a partir de uma concepção de aprendizagem interacionista e tomavam por base as pesquisas de autores brasileiros e da América Latina, como por exemplo: Magda Soares, Paulo Freire, Ana Teberosky e Emilia Ferreiro.

Com a PNA essa escolha muda. A continuidade de perspectiva teórica e metodológica se desfaz, para dar mais espaço aos colonizadores e seus achados científicos advindos da medicina, psicologia comportamental e neurociência, ou seja, uma tendência universal passa a ser adotada como evidência científica para legitimar as escolhas da política. Sendo assim, cabe problematizar: Que espaço as crianças brasileiras têm nessa política? Como a realidade cultural e socioeconômica brasileira se faz presente num caminho universal e homogêneo?

A natureza neoliberal da PNA: a racionalidade individualista e tecnicista

A natureza neoliberal é observada nas orientações metodológicas dos seus cursos e ações, que seguem uma racionalidade individualista e tecnicista de educação. O neoliberalismo como uma nova ordem mundial, como uma doutrina econômica, associada ao neoconservadorismo, não quer somente se apropriar da economia, mas também dos seres humanos (LAVAL; DARDOT, 2019; 2021; DALBOSCO, 2020).

O neoliberalismo quer dominar, reprimir as subjetividades humanas para colocá-las na posição de “capital”, ensejando a criação de um sujeito com características neoliberais, como: lucro, vitória, eficácia, velocidade, produtividade etc. Nesse contexto, a educação deixa de ser um direito, um “bem” comum, para virar um negócio de mercado, um local de (re)produção e crescimento das desigualdades sociais (LAVAL; DARDOT, 2021; DALBOSCO, 2020).

Ghiraldelli Jr (2002) discute a relação entre o neoliberalismo e a infância para as novas gerações, como um movimento de aspiração à revalorização do indivíduo, daquilo que é de cada um, de responsabilidade exclusiva de cada um. Assim, ser um defensor ou um mensageiro do movimento social que prioriza a individualidade e que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo seu destino é uma tendência crescente mundial. Nessa tendência, encontramos uma das evidências que leva a PNA dar tanta ênfase a um método de ensino no processo de alfabetização.

O conceito de alfabetização proposto pela PNA, salienta uma ênfase no ensino sistemático e sequencial de habilidades de decodificação e codificação do sistema alfabético, ou seja, reduzem seu significado ao sentido etimológico da palavra. Essa constatação pode ser observada nos trechos do quadro 1, selecionados pela pesquisa documental:

Quadro 1 – Conceito de alfabetização da PNA

FORNE DOCUMENTAL	TRECHO DE ANÁLISE
Decreto 9.765/2019	“Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I – alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019b, p. 15).
Caderno PNA	“Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia) e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever” (BRASIL, 2019a, p. 18-19).
Caderno PNA	“Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (BRASIL, 2019a, p. 19).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base no Decreto nº9.765/2019 e no Caderno PNA.

Para que a alfabetização seja alcançada, os cursos do Programa Tempo de Aprender e as ações do Conta pra Mim, orientam passo a passo o que deve ser ensinado às

crianças por suas professoras/es e por seus familiares. As atividades devem ser aplicadas seguindo uma “[...] ordem que deriva do mais simples para o mais complexo” (BRASIL, 2019a, p. 18), partindo das atividades grafo-motoras para treinamento de motricidade fina, das atividades de discriminação de sons, para os treinos dos sons das letras, para posteriormente formar palavras.

Na educação tecnicista, aos professores cabe apenas a tarefa de “aplicar”, de treinar o aluno para realizar com êxito as tarefas propostas. Não há espaço para autoria docente, não há espaço para participação das crianças. O espaço dado é o da reprodução. O desejo é formar sujeitos passivos, acomodados, conformados com a realidade.

Em 1989, Paulo Freire já alertava que não seria possível engajar-se dentro de um trabalho que reduzisse a alfabetização ao ensino mecânico e vazio

Para mim seria impossível engajar num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 1989, p. 13).

Ao priorizar o ensino “técnico”, além de afastar o sujeito do conhecimento (criança) do ato criador e de conhecimento (a alfabetização) corremos o risco de desconsiderar a função que a linguagem escrita representa, pois, a escrita pode ser abordada fora de seu contexto comunicativo, discursivo, dialógico (FREIRE, 1989; SMOLKA, 2010). Ensinar a técnica pela técnica não emancipa o sujeito, não permite aprender a pensar sobre a escrita como linguagem, como bem cultural, como conhecimento. Aprender somente a técnica não possibilita ser sujeito do seu processo educativo.

Por isso, é preciso questionar: A quem interessa pautar o ensino da leitura e escrita usando pesquisas internacionais e de “países majoritários”? A quem interessa pautar o processo de alfabetização a execução de um único método com sujeitos tão diversos e plurais na escola? E se o método falha, de quem será a responsabilidade? Certamente da criança (ou da sua professora), que não conseguiu se esforçar o bastante, que não fez corretamente as orientações. A culpa será sempre do “assujeitado”.

Essa é a raiz do cerne da educação neoliberal. Uma educação que põe sobre o indivíduo a responsabilidade exclusiva de seu “sucesso”. Por isso, nesse regime, ter sucesso ou fracassar depende da capacidade individual e de esforço de cada um; de suas virtudes empreendedoras, colocando assim, a narrativa da meritocracia e do hiperindividualismo em cena (PERONI, 2020; LAVAL; DARDOT, 2019; 2021).

Ao contrário disso, discutir em 2022 a expressiva presença de analfabetos em nosso país ou os baixos índices de alfabetização nos anos iniciais, deveria ser uma discussão para além de métodos e “evidências científicas”, mas sobretudo, sobre desigualdade social. É a desigualdade social que impede o acesso, a permanência e o alcance de outras oportunidades pela população mais pobre, periférica, na sua maioria negra. Essa herança escravocrata, colonizadora, de exploração, de violação dos direitos humanos, dificulta transformar a realidade social injusta que vivemos.

É preciso reconhecer que com o analfabetismo, as relações assimétricas de poder se exaltam, o que traz ameaças à democracia de um país, uma vez que os direitos sociais são ocultados e aniquilados, impedindo que os princípios democráticos de uma sociedade sejam vividos (FREIRE; MACEDO, 2011).

A partir desses ideais neoliberais, as políticas sociais deixam de ser um investimento coletivo e passam a ser uma luta individual de pessoas que desejam a garantia de seus direitos. Ter disposição para pensar criticamente sobre essa cultura ideológica individualista, imobilizante, tecnicista, pragmática, que nos “anestesia” a mente, como pontua Paulo Freire (2013), permite iniciar um processo de resistência, de questionamentos. Nesse sentido, entendemos que é de suma importância compreender o conceito, perceber a essência, as entrelinhas do discurso do neoliberalismo na educação, em especial nas políticas educacionais, pois elas vão moldando o futuro de uma sociedade (BARBOSA, 2009), uma vez que não afetam diretamente o ensino, ou a escola, mas as relações que vão se estabelecendo socialmente (HÖFLING, 2001).

Conforme destaca a autora Höfling (2001, p. 39):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

São essas ações focalizadas, voltadas às capacidades individuais de cada um, que também incidem em políticas compensatórias, que não tem o desejo de transformar a realidade social, mas apenas atender uma demanda momentânea. É sobre isso que o texto segue discutindo.

A natureza compensatória da PNA: a pré-escola como lugar de preparar para o futuro

Ao negar a ideologia de uma política compensatória para a educação das crianças, o intuito desse subtítulo é mostrar como uma política pública de alfabetização, pode não só propor um modelo pedagógico, mas sobretudo um modelo político de formação humana, visto que as escolhas da PNA também sinalizam a sua concepção de criança.

Em síntese, uma educação de cunho compensatório tem o objetivo de corrigir, remediar, reparar as “[...] carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799), como se elas (e seu contexto familiar e cultural) fossem exclusivamente responsáveis pelo “fracasso” escolar.

O “fracasso” escolar, no que tange a alfabetização das crianças no país, é uma preocupação que está presente no Brasil desde 1960, quando as pesquisas para compreender o motivo da não aprendizagem das crianças começam a ganhar investimentos. Weisz (2002) destaca que o intuito era buscar a razão para o fracasso escolar das crianças, o que resumidamente obteve na época algumas explicações: as chamadas “teorias do déficit”, a carência nutricional e os problemas familiares vividos pelas crianças. A teoria

do déficit criou a falsa ideia de que a aprendizagem depende de pré-requisitos, entre eles psicológicos, cognitivos, linguísticos, perceptivos-motores etc. Assim, criou-se o entendimento de que as crianças que não tinham essas habilidades desenvolvidas não aprendiam, o que exigia uma educação compensatória (KRAMER, 1982; 2006).

A segunda explicação estaria ligada à pobreza, à fome, visto que crianças com fome não aprendem, então é preciso alimentá-las. Além disso, muitas professoras diziam que as crianças não aprendiam por causa do contexto familiar que viviam, pela falta de escolaridade ou de incentivo da família.

O fato de o déficit se concentrar nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma incapacidade das próprias famílias para estimular suas crianças, tanto cognitiva quanto linguisticamente. Baterias de exercícios de estimulação foram criados como remédio para curar o fracasso, como se ele fosse uma doença. Esta abordagem, que já se anunciava no teste ABC de Lourenço Filho, teve muita penetração no Brasil onde, nos anos 1970, foi largamente difundida a idéia de que todas as crianças deveriam passar, no início da escolaridade, por esses exercícios aqui conhecidos como “prontidão (do inglês *readiness*) para a alfabetização”. Uma espécie de vacinação em massa. Mas a vacina, infelizmente, era inócua (WEISZ, 2002, p. 225).

Até por volta de 1980, as explicações sobre o fracasso escolar, estavam diretamente recaídas sobre a criança e sua família, ainda mais no que se refere às crianças de classes econômicas menos favorecidas. Para isso, criam-se estratégias com testes, provas, exercícios para construir uma falsa “prontidão” para desenvolver o processo de alfabetização. Todo esse cenário com uma visão de alfabetização que concebe a escrita como habilidade de racionalidade técnica a ser adquirida, treinada.

Esse cenário criou uma cultura de estimulação, uma necessidade de compensação para suprir essas características, dando origem aos “períodos preparatórios” para o processo de alfabetização, principalmente com o avanço dos estudos da área da psicologia na alfabetização (KRAMER, 1982; WEISZ, 2002). A pré-escola passa a ser vista como uma forma de suprir as carências culturais, linguísticas e sociais das crianças de classes dominadas, já que seus pais não são capazes (por serem carentes culturalmente). Assim, são elaborados programas que pensem na constituição de uma sociedade futura, responsabilizando o passado pela situação do presente e colocando sobre o futuro as possibilidades de mudança, ficando o Estado “[...] isento de realizar ações significativas que visem solucionar os problemas atuais” (KRAMER, 1982, p. 55).

A educação compensatória, organizadora da ação educativa das crianças, esteve muito presente na história da alfabetização. Como salienta Mortatti (2000; 2006), a partir do momento em que o Estado assume a alfabetização como um dos imperativos para a modernização e o desenvolvimento social, cada vez mais se amplia o debate sobre o ensino, sobre o fracasso escolar e sobre os métodos de alfabetização mais eficazes.

Essa mesma educação compensatória, utilizada com grande força no Brasil até por volta de 1980, a qual pensamos estar superada, é a que reaparece na PNA. Direcionando ações de remediação para que as crianças, suas famílias e professoras, tenham sucesso na alfabetização. Para isso é preciso prepará-las, treiná-las, suprir suas deficiências e carências, a fim de garantir o “sucesso” posterior no processo de alfabetização.

O Caderno PNA em vários trechos, expostos no quadro a seguir, utiliza frases e afirmativas com caráter compensatório a serem desenvolvidas no processo de alfabetização para garantir o seu “sucesso”, além de ressaltar o papel da família, que também é um dos “agentes” da política responsável pelo êxito da educação das crianças.

Quadro 2 – Trechos da alfabetização com caráter compensatório do Caderno PNA

FUNTE DOCUMENTAL	TRECHO DE ANÁLISE
Caderno PNA	“As crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais para a alfabetização têm mais sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na vida escolar do que aquelas que não as adquirem” (BRASIL, 2019a, p. 22).
Caderno PNA	Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (BRASIL, 2019a, p. 22).
Caderno PNA	“De fato, algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no Ensino Fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano. Porém, como tais experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias, se não houver uma atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas” (BRASIL, 2019a, p. 32)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos textos do Caderno PNA, 2022.

Como podemos observar no segundo trecho do quadro, as orientações para as famílias do Caderno PNA, vinculam o sucesso na alfabetização ao conceito de “literacia familiar”. Esse conceito atrela o êxito da aprendizagem da leitura e da escrita ao ambiente socioeconômico familiar, às experiências desenvolvidas com as crianças antes do processo de alfabetização, que envolvem leitura de histórias, conversas, manuseio de instrumentos de registros, jogos etc. (BRASIL, 2019a). Por isso, o Caderno reforça que as escolas, principalmente as públicas, precisam ter uma “atuação eficaz” (BRASIL, 2019a, p. 32) com as crianças de famílias menos favorecidas, a fim de que elas possam ingressar no Ensino Fundamental com conhecimentos e habilidades da literacia familiar já adquiridas, pois elas terão um papel determinante na trajetória escolar.

A partir dos trechos salientados no quadro 2, é possível observar que para as crianças e suas professoras, o caráter de uma educação compensatória fica evidente quando a política passa a usar um discurso de que: se o início não for exitoso, todo o restante do processo também não será. O êxito está em a escola garantir que o conhecimento alfabético e a consciência fonológica, sejam partes do início do processo e que a Educação Infantil garanta essas ações para desenvolver “um bom rendimento”, que está atrelado a escrita de palavras e textos “simples”.

Percebemos que, ao invés de buscar compreender as especificidades das crianças brasileiras, das diversas realidades nas quais se inserem, como interagem com a linguagem, como acessam e produzem cultura, a PNA investe suas forças para resgatar, inculcar, comparar as crianças, para que o “[...] fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas” (BRASIL, 2019a, p. 32) seja corrigido o mais rápido possível.

Há um modelo único de criança em jogo, um modelo dado por uma ciência “desenvolvimentista”, “biológica”, “neurobiológica”, que passa a fazer comparações entre aquilo que é “sucesso” e o que é “insucesso” de aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem, construída com base numa criança idealizada, passa a ser vista como um processo único, linear, igual. Tomando isso como conceito, a PNA constrói a determinação de um trabalho único (modelo) para um coletivo que é diverso e plural. A política parece ser vista com um caráter mágico, salvador dos problemas de analfabetismo no país, com os ideais mundiais, com as experiências exitosas dos países “majoritários”.

A PNA não propõe ações para que as crianças sejam sujeitos da sua própria alfabetização, pelo contrário, organiza programas que trazem receitas e um passo a passo definido, para que docilmente as crianças sejam submetidas ao que a política diz advir: “uma ciência cognitiva de leitura”. Freire e Macedo (2011) já sinalizavam na obra: “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, que a alfabetização não pode continuar sendo vista como um processo mecânico de aquisição de habilidades de leitura e escrita, pelo contrário, a alfabetização é uma forma de poder, de intervir sobre o mundo, de realização democrática, de emancipação dos sujeitos, por isso seu caráter político precisa ser revelado.

O Caderno PNA explica como a Educação Infantil pode colaborar com o êxito na alfabetização das crianças. No item 1.3. “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”, a Educação Infantil aparece quando o relatório “*Developing Early Literacy*”, do *National Early Literacy Panel* (NELP), é citado. Esse documento, com publicação de 2009, trata de um trabalho de pesquisa de instituições dos Estados Unidos sobre o desenvolvimento de habilidades de alfabetização em crianças de 0 a 5 anos, reconhecidas como precoces, a partir do desenvolvimento de “[...] habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009)” (BRASIL, 2019a, p. 16).

O destaque dado às habilidades fundamentais para a alfabetização na pré-escola, é explicado no subtítulo 2.4, “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz”. Durante duas páginas, o documento apresenta “variáveis que podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização”, pois tem relação com o desempenho da leitura e escrita, ainda mais exitosas quando se “controlou” outras variáveis, “como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico” (BRASIL, 2019a, p. 30), a saber:

Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto. Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas,

rimas e fonemas. Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos. Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores. Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome. Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo (BRASIL, 2019a, p. 30).

Além dessas seis variáveis, o documento apresenta mais cinco: conceitos sobre a escrita; conhecimento de escrita; linguagem oral; prontidão para leitura; e processamento visual; que juntas fariam um conjunto de onze variáveis para o sucesso posterior na leitura e escrita:

Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do Ensino Fundamental (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; BRASIL, 2019a, p. 31).

Como observamos, “não se trata” de alfabetizar na Educação Infantil, mas sim de preparar para o Ensino Fundamental, de oferecer condições “mínimas” para um êxito posterior, ou seja, de voltar a reproduzir uma educação compensatória já vivida no país desde 1960 (KRAMER, 1982; WEISZ, 2002). “Não se trata” de ensinar a linguagem escrita, mas sim o desenho de letras e a consciência de seu som, ou de habilidades mecânicas e desconexas, como diria Vigotski (2007). Nesse contexto, o que principalmente “não se trata” é de respeitar a política que normatiza a Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com sua revisão dada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a qual concebe a linguagem escrita como um dos bens culturais que as crianças têm o direito de ter acesso (BRASIL, 2009a; SOUZA; ESQUINSANI; NOGUEIRA, 2021). Por isso reforçamos que “não se trata” de meras divergências teóricas ou paradigmáticas na inserção da Educação Infantil nessa “política de estado”, mas sim de uma imposição obscurantista e retrocessiva dos direitos já conquistados pelas crianças e pela Educação Infantil ao longo da história.

Todo esse cenário demonstra a concepção de uma educação bancária (FREIRE, 2014), em que a aprendizagem se mostra resultado dos que enxergam, escutam, assimilam e respondem conforme as expectativas do manual de instruções do professor. Nesse contexto, lembramos de uma charge que sinaliza que essa concepção depende somente de olhos, ouvidos e cérebro atentos:

Figura 1 – Charge sobre educação tradicional



Fonte disponível em: <https://jeanedfisica2014.wordpress.com/2014/10/16/didatica-tradicional-e-didatica-contemporanea/>

Reforçamos ainda que o “ensino” que sai da boca desse professor da imagem, seria aquele determinado pelo conteúdo dos Programas da PNA, que são apenas reproduzidos por um passo a passo determinado e inclusive com orientações das respostas que devem ser aceitas ou dos caminhos que devem ser tomados caso as respostas sejam outras. Há um silenciamento da docência, há um silenciamento dos saberes prévios das crianças. A criança como sujeito histórico e de direitos, que aprende pelas relações e interações que estabelece com o mundo e com outros (BRASIL, 2009) inexistente nesse contexto.

Não há como negar que o cenário histórico e a concepção de criança como alguém incapaz, frágil e “carente”, dá início a uma cultura preparatória na educação das crianças que ainda se faz presente em 2022. Essa necessidade de exercícios de prontidão, de constituição de um período preparatório para a alfabetização, esteve muito em voga entre 1920 e 1980 no Brasil, já que as questões psicológicas das crianças sobrepunham às questões didáticas e metodológicas (MORTATTI, 2000; 2006). Mas, convém pensar: Quando a imagem de criança como um sujeito, histórico e de direitos vai realmente ser levada a sério pelas políticas do nosso país? Onde visualizar a responsabilidade estatal sobre essa garantia na educação? Estaria realmente recaído sobre a criança e sua família o fracasso escolar? Fracassar no processo de alfabetização seria responsabilidade de uma educação compensatória ineficiente?

Portanto, ao revelar a lógica de uma educação compensatória, que insiste em investir forças em políticas de reparação, em ações “remediais”, “instantâneas”, “reparadoras”, podemos perceber a anulação do papel obrigatório do estado em assegurar que os direitos sociais e das crianças sejam garantidos. Precisaríamos caminhar para a construção de Pedagogias mais relacionais e críticas, a fim de que nem crianças e nem professoras sejam marginalizadas, silenciadas, compensadas e orientadas pela via de ideologias de dominação, principalmente dos países colonizadores.

Desse modo, não há como não lembrar que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 96). Como experiência humana, e não mercadológica ou empresarial, a educação é uma forma de

intervenção no mundo sem neutralidades, isto é, ao fazer escolhas por determinados métodos, por determinadas Pedagogias, posso estar reproduzindo a ideologia dominante do mundo, ou posso estar desmascarando essa ideologia. Posso estar formando sujeitos indiferentes ou questionadores. Posso estar compactuando com uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades ou posso estar desenvolvendo uma prática consciente (FREIRE, 1989; 2013). De que lado a PNA está atuando? A que política ela serve?

Para continuar problematizando

A pesquisa tem possibilitado perceber que a PNA propõe uma faceta da alfabetização muito diversa do caminho que temos construído enquanto país nas últimas três décadas. Além disso, os avanços no campo da pesquisa da Educação Infantil e das infâncias no país, deixam de ser considerados. O próprio documento que orienta a organização curricular e pedagógica no país, as DCNEI, não é sequer citado ou considerado pela política, fato que mostra uma escolha política: desconsiderar o passado, desconsiderar a história da educação, da alfabetização e da Educação Infantil.

Ao sinalizar as escolhas teóricas e metodológicas da PNA, salientamos que as professoras, as famílias e as crianças não podem ser culpadas pelo fracasso da alfabetização, tendo em vista que “[...] a complexidade da realidade social, cultural e escolar brasileira é o aspecto principal que explica o histórico fracasso de nossas crianças, jovens e adultos na escola” (PERES, 2022, p. 168). Por isso, nosso desejo de que a natureza política colonizadora, neoliberal e compensatória da alfabetização fosse revelada neste texto.

Problematizar a natureza política da alfabetização envolve refletir sobre as condições para um projeto político de emancipação social e cultural, para a participação crítica na sociedade, para o combate a dominação de uma pedagogia opressora; uma vez que passamos a ter o poder de construir uma voz coletiva dos oprimidos contra a hegemonia, a privação e o silenciamento desejado pela voz colonial (FREIRE, 1989; 2014; FREIRE; MACEDO, 2011).

Como salienta Freire (1989; 2014), na medida em que percebemos a educação como forma de reproduzir a ideologia dominante e a intenção de quem tem poder social, somos capazes de desvelar e negar esta ideologia, confrontando-a com a realidade vivida pelas crianças e suas professoras. Isso reforça a não neutralidade da educação, e possibilita que possamos fazer escolhas conscientes que se posicionam criticamente contra os discursos autoritários, contraditórios e desrespeitosos que se inserem na alfabetização das crianças.

Portanto, para que a educação tenha um caráter de emancipação dos sujeitos, nos é exigido uma compreensão mais profunda da realidade, das relações do Estado e da sociedade, visto que o conhecimento é produzido num ato relacional. Essa compreensão mais profunda, o exame mais crítico e político sobre a PNA, foi o que provocou a escrita desse texto, com o objetivo de mostrar a não neutralidade das propostas do governo Bolsonaro ao propor uma política com naturezas alinhadas ao neoliberalismo para as crianças da Educação Infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 1 dez. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bistream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 20 nov. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. A filosofia, a escola e o experimentum formativo. *In:* GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Pedagogia e Infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR, Paulo *et al.* (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção questões da nossa época v. 61.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes** [online], v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 17 jan. 2022.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 3 nov. 2022.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade** [online], v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 12 ago. 2022.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista Viento Sur**, Espanha, ano 29, n. 164, p. 28, 2019. Disponível em: <https://vientosur.info/spip.php?article14984>. Acesso em: 12 maio 2022.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. Diálogo com educadores. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 28, n. 1, p. 412-419, 16 set. 2021. Tradução: Regiano Bregalda. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12804/114116122>. Acesso em: 16 out. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO Alfabetização e Letramento em Debate. Departamento de

Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

PERES, Eliane Teresinha. Do que aprendemos ao que combatemos: dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, edição especial, p. 164-171, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/588>. Acesso em: 24 abr. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. v. 41, e241697, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>. Acesso em: 24 jan. 2022

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; ESQUINSANI, Rosimar S. S.; NOGUEIRA, Gabriela M. Implicações da Política Nacional de Alfabetização para a pré-escola: algumas reflexões. In: BOSZKO, Camila *et al.* **Anais da IV Mostra em Educação: O direito à educação no século XXI** [recurso eletrônico]: formação humana e cultura digital em perspectiva. Passo Fundo: EDIUPF, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QBAJL6shZ5rG8UTu2KWUVN1Xa738925V/view>. Acesso em: 29 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: J. C. Neto, L. S. Barreto e S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, v. 1, Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

A LEITURA E A ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: reinvenções na prática de uma professora durante o ensino remoto

Amanda Jardim Gomes Carvalho

Caroline Braga Michel

Juliane de Oliveira Alves Silveira

Introdução

Vivendo em uma sociedade centrada na cultura escrita, em que as crianças desde bem pequenas se encontram imersas em letras e símbolos gráficos, estar alfabetizado pode significar a ampliação na busca por igualdades de oportunidades e o efetivo exercício da cidadania. Dessa forma, a alfabetização torna-se um dos marcos mais significativo na vida escolar dos estudantes, uma vez que aprender a ler e a escrever possibilita que os sujeitos sejam capazes de se comunicar com o mundo de forma única e particular.

Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras utilizam de inúmeras estratégias para acompanhar o caminho percorrido pelos estudantes em seu processo de alfabetização, visto que essa medida se torna uma condição fundamental para a organização de um trabalho pedagógico que favoreça e potencialize as aprendizagens do grupo ao mesmo tempo em que possibilita à docente dar conta das demandas e especificidades de cada criança dentro da sala de aula.

Todavia, o trabalho realizado nas classes de alfabetização sofreu modificações devido à pandemia ocorrida pelo Coronavírus (covid-19). No mês de março do ano de 2020 a realidade das escolas de todo o mundo experienciaram um novo modo de “ser escola”. A partir da declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), as autoridades governamentais adotaram diversos protocolos para conter a propagação deste vírus, sendo um deles o distanciamento social.

Assim, em um primeiro momento, as medidas sanitárias exigiram a suspensão das aulas presenciais por um período de aproximadamente 15 dias. Contudo, o agravamento da situação pandêmica fez o isolamento social perdurar por um tempo maior que o previsto, mantendo, portanto, a suspensão das aulas presenciais sem uma data prevista para o retorno. Com isso, foi necessário encontrar uma nova dinâmica para dar continuidade ao processo de alfabetização das crianças no ano de 2020, a saber, o ensino remoto.

Diante desta conjuntura, professores e professoras¹, em especial da rede pública e do ciclo de alfabetização², se depararam com o desafio de dar continuidade ao

1 Segundo o Relatório Parcial da pesquisa Alfabetização em Rede (2020), em torno de 85% dos professores da educação básica são mulheres, portanto, esta será a nomenclatura usada no decorrer do artigo.

2 O ciclo de alfabetização foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 6

processo de ensino de modo remoto, sem qualquer organização ou planejamento prévio. O que exigiu uma reinvenção das suas práticas pedagógicas, especialmente por meio do uso das tecnologias digitais.

Refletindo sobre estas questões e, especialmente sobre este processo tão complexo que é a alfabetização, assim como todas as demandas que o ensino remoto apresentou, este texto teve como objetivo geral investigar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por uma professora da rede pública durante o período do ensino remoto. Assim, buscou-se especificamente identificar quais foram as práticas promovidas pela alfabetizadora, quais as dificuldades e as oportunidades encontradas por ela no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para tanto, por meio de uma perspectiva qualitativa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma professora alfabetizadora que atuava, em 2020, com uma turma de 2º ano.

Desse modo, salientamos que este texto está organizado em três seções. Na primeira são abordados os conceitos de Alfabetização e Letramento e a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita. Na segunda são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa realizada. Na terceira, o processo de alfabetização no ensino remoto, contextualizando a implantação desta modalidade de ensino na escola em que a professora atua, bem como as práticas e as atividades desenvolvidas por ela no ensino remoto relativas ao ensino da leitura e da escrita.

A leitura e a escrita no processo de alfabetização

Utilizar a escrita como uma ferramenta social prevê a superação de uma visão reducionista da língua, que historicamente foi restringindo alfabetização a um processo estanque de decodificação e memorização de sons e letras, desconexo dos contextos e das práticas culturais e sociais.

A inserção na década de 1980, no Brasil, dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a publicação do livro *Psicogênese da Língua escrita*, no qual se compreende que as crianças constroem diferentes níveis/hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações em relação à escrita antes mesmo de estarem alfabetizadas, contribuiu significativamente para essa discussão acerca da aprendizagem do processo de alfabetização.

A esse respeito, Coutinho (2005), uma das estudiosas sobre a temática, destaca que:

É importante termos clareza de que a psicogênese da escrita é uma teoria psicológica que aborda como os alunos se apropriam da escrita alfabética. Com a sua difusão no Brasil, os professores passaram a conhecer os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Isso é fundamental, mas não é

fev. 2006. Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte sem qualquer vivência escolar anterior. Assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos.

suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de alfabetização. É preciso termos clareza de que o contato com textos, valendo-se de atividades de leitura e produção, não é suficiente para que as crianças atinjam a hipótese alfabética. É necessário o desenvolvimento de um trabalho sistemático e diário que leve os alunos a refletir sobre os princípios desse sistema (COUTINHO, 2005, p. 65).

Diante do exposto, compreende-se que a partir dos anos 80 e 90 a discussão em torno do processo de alfabetização passou a considerar ser indispensável refletir sobre a complexidade do processo de alfabetização e ultrapassar a perspectiva de que o processo de alfabetização ocorre por simples codificação e decodificação. Pelo contrário, trata-se de reconhecer que “[...] a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional” (MORAIS, 2005, p. 45) e, portanto, esse processo implica “[...] compreender o funcionamento das letras e dominar uma série próprias “lógicas” da notação escrita” (MORAIS, 2005 p. 43) [Grifos do original]. Essa apropriação do sistema notacional oferece ao indivíduo desenvolvimento nos níveis social, cultural e político, tornando-o autônomo e autor de sua própria história.

Nesse contexto, Soares (2013) corrobora esclarecendo que o conceito de alfabetização não pode ser reduzido à aquisição de uma habilidade apenas, mas deve ser compreendido como um conjunto de habilidades, como um fenômeno complexo e multifacetado.

Alfabetizar, portanto, deve ser compreendido como a possibilidade de “[...] adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Para tanto, é importante que o processo de alfabetização ocorra em um contexto de letramento, no qual está implícito “[...] a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida” (SOARES, 1998, p. 17).

Como podemos ver pelo exposto, alfabetizar e letrar são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas ambos precisam estar articulados para que ocorra a aquisição da leitura e da escrita efetiva da criança a partir de práticas sociais. Sobre isso, Magda Soares (1998, p. 47) menciona que “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis [...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Nesse sentido, é necessário que a criança se alfabetize em um contexto de letramento, respeitando assim as facetas de cada processo. Desse modo, alfabetizar letrando, como trata Soares (2003), diz respeito ao ensino da notação alfabética conciliado com o seu uso social em diferentes ocasiões, a articulação entre as dimensões técnica, social e cultural do aprendizado.

Com base nessa perspectiva, a professora tem o papel de mediar esse processo, promovendo no espaço e tempo da sala de aula práticas de alfabetização que estimulem a leitura e a escrita, que incentivem que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva e com sentido para os alunos. Que promova atividades que estimulem as crianças a analisarem diferentes tipos de material escrito, como livros, revistas, jornais, encartes de propaganda, história em quadrinhos, sinalizando-as também para a diversidade de fontes de escrita existente e para seus diferentes usos no dia a dia.

O uso de diferentes gêneros textuais como poema, fábulas, conto, lista, receita, a produção de textos, a reflexão sobre o objeto de estudo como, por exemplo, mudar diálogos

de uma história, ouvir e recontar contos também contribui nesse processo. Acredita-se que propiciar momentos para as crianças relatarem experiências, sentimentos e sensações, estimulando a formação de cidadãos, como criação de um diário, utilização do gênero carta, bilhete, como relatos de viagens, entre outros também contribui nesse processo.

Esses são alguns exemplos da diversidade de gêneros que podem ser trabalhados dentro da sala de aula, levando em consideração os materiais escritos no dia a dia da criança, englobando as práticas de leitura e escrita que acontecem nos locais em que vivem. A leitura e a escrita são os maiores instrumentos para a construção do conhecimento, por isso, a professora alfabetizadora precisa buscar meios para que esses dois processos ocorram, ensinar não só a ler e escrever, mas compreender o significado do mesmo, preparando o aluno para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Dito isto, destaca-se que a próxima seção tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, discorrendo sobre como foi o processo para obter os dados que possibilitaram a construção deste artigo.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual versa sobre a prática de uma professora alfabetizadora e as modificações no que tange às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em decorrência da dinâmica do ensino remoto. Como nos sugerem André e Gatti (2008, p. 9), em seu artigo Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução,

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Compreende-se, nesse ínterim, que uma pesquisa qualitativa traz contribuições significativas para problematizar o campo da educação e os processos que nela se constituem. Desse modo, entende-se que essa metodologia contribui para problematizar como foi para a prática da professora alfabetizadora entrevistada sobre o processo de alfabetização, realizado com sua turma durante o ensino remoto no ano de 2020.

Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Segundo Manzini (1991, p. 154), “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. A autora complementa também mencionando que:

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 10).

Devido ao protocolo adotado de distanciamento social para conter a propagação da covid-19, a entrevista com a professora alfabetizadora foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*, no dia 6 de março de 2021, sendo elaborado um roteiro de perguntas, o qual teve como foco as práticas de leitura e de escrita no ensino remoto e as principais adaptações realizadas nas práticas pedagógicas da professora. A entrevista teve duração de 1 hora e 34 minutos e foi conduzida em blocos de perguntas: (i) foram abordadas questões sobre a formação da professora; (ii) sobre a caracterização do ensino remoto na instituição em que a professora atua; (iii) foram realizadas perguntas referentes à prática da professora, especialmente sobre as práticas de leitura e de escrita que a mesma conseguiu desenvolver no ensino remoto e os principais desafios e possibilidades encontradas por ela.

A professora Mariana³, como será citada ao longo do texto, é formada em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais, possui Magistério, e atualmente cursa pós-graduação em Supervisão Escolar. Sua primeira experiência como docente foi aos 13 anos de idade, realizando trabalho voluntário com turmas de reforço às crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, começou atuar na Educação Infantil, trabalhando com berçário, maternal e jardim, e permanecendo nesta etapa da Educação Básica por 10 anos. Atualmente é professora dos Anos Iniciais, sendo que em 2020 estava como responsável por uma turma de 2º ano, em uma escola da rede pública, situada em um município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. A escola se encontra em um bairro central da cidade, atendendo turmas do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Sobre a escola, é importante destacar que ela pertencia à rede de ensino Estadual até o ano de 2019, mas a partir do dia 1º de janeiro de 2020 a instituição então passou a ser vinculada à Secretaria Municipal da Educação (SME) do referido município.

Para compreender como ocorreu a implantação do ensino remoto na escola e na turma de Mariana, bem como os desafios e as possibilidades das adaptações das práticas pedagógicas proporcionados pela mesma no processo da alfabetização no ensino remoto, a próxima seção trata da análise dos dados obtidos por meio da entrevista realizada.

As práticas de leitura e de escrita no ensino remoto

A pandemia provocada pelo coronavírus (covid-19) fez com que o espaço e o tempo das salas de aulas das escolas fossem transferidos para as próprias casas dos alunos e das professoras no ano de 2020. Nesse contexto, grandes desafios se apresentaram, dentre eles, destaca-se alguns questionamentos: Como adaptar as práticas pedagógicas para serem realizadas por meio de uma tela de computador, *tablet* ou celular? Será possível dar continuidade aos processos de alfabetização por meio do ensino remoto?

Estas e outras dúvidas permearam a prática de muitas professoras neste momento tão atípico e distintas ações e dinâmicas foram assumidas pelas instituições de ensino.

3 Nome fictício dado a professora entrevistada.

A escola em que a professora entrevistada atuou, por exemplo, se manteve aberta durante o período de suspensão das aulas no decorrer do ano de 2020. Dessa forma, a equipe diretiva conseguia disponibilizar para as crianças que não tinham acesso à internet ou a algum aparelho como computador, *notebook* ou celular, as folhas impressas com as atividades propostas pelas professoras.

Para a professora entrevistada nesta pesquisa, a implementação do ensino remoto na rede de ensino em que atua ocorreu de forma tranquila, pois a escola é bem estruturada e pôde dar todos os suportes necessários naquele momento. Segundo Mariana, nas primeiras semanas de aulas remotas, no ano de 2020, quando todos ainda estavam se adaptando, organizando e implementando a dinâmica do ensino remoto, as atividades em sua escola já estavam sendo disponibilizadas por meio do *Google Drive*, os responsáveis imprimiam o material disponibilizado em casa ou os alunos copiavam no caderno as atividades ou, ainda, as famílias faziam a retirada das folhas impressas na escola.

Além dessa estratégia, a escola orientou que cada professora criasse um grupo no *WhatsApp* com os responsáveis dos alunos, para que os mesmos pudessem receber recados ou tirar dúvidas, caso considerassem necessário. Essa também era a ferramenta utilizada para a devolutiva das atividades realizadas pelas crianças, uma vez que para comprovar a realização das tarefas, os responsáveis tiravam fotos e enviavam pelo *WhatsApp* para a professora. Posteriormente a este período, que durou aproximadamente quatro semanas, além das atividades enviadas no formato online, o município permitiu que as professoras ministrassem as aulas de suas casas de modo remoto, estipulando um dia e uma hora da semana para que os alunos fossem atendidos de forma síncrona, por meio da plataforma *Google Meet*.

Essa dinâmica implementada, todavia, incomodava a professora, pois no ensino presencial, ela gostava muito de fazer atividades envolvendo jogos, brincadeiras, interações possibilitando que suas aulas fossem alegres e dinâmicas, e nesse formato ela não estava encontrando motivação em ofertar somente folhas impressas para seus alunos. Além disso, a professora Mariana relata que teve certa dificuldade em se adaptar e dar conta da demanda do trabalho e das especificidades de cada aluno.

Conforme seu relato,

Eu acho que o ensino remoto em um primeiro momento, ele tira um pouco desse nosso trabalho que era tão cheio, de não sei assim, eu posso dizer, um trabalho cheio de vida, de movimento, de construção. Esse ensino remoto nos prejudicou um pouco nesse sentido, porque para o professor poder planejar essas atividades de alfabetização especificamente falando, a gente precisa dessa observação diária do aluno, porque a gente tem que ver o quanto o aluno está avançando, o que que a gente precisa retomar, o que que a gente precisa ver de novo do zero, vê de uma outra forma, qual o aluno que a nossa metodologia está atingindo, e qual não está, porque às vezes a gente precisa sim mudar a estratégia de alfabetização, que a gente tem, então eu acho que esse remoto, ele nos tirou muito disso (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Por entender que no processo de alfabetização é preciso mediações e intervenções adequadas e contínuas, Mariana sentiu a necessidade de desenvolver trabalhos em grupos e de realizar um atendimento mais individual em alguns momentos, atendendo a especificidade de cada criança. Desse modo, uma das possibilidades encontradas por Mariana foi realizar suas aulas por vídeos chamadas via *WhatsApp*, sabendo que tal ferramenta seria de melhor compreensão e manuseio tanto para ela quanto para os responsáveis pelos alunos. Assim, com hora marcada para pequenos grupos, compostos por quatro ou cinco crianças, a professora se disponibilizou a atender as famílias dos alunos de domingo a domingo, a qualquer horário que as famílias pudessem entrar em contato com ela.

Por meio do aplicativo *WhatsApp* foram compartilhadas dúvidas e aprendizagens, sendo que o mesmo se configurou como um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que permitiu obter o conteúdo e as atividades das aulas sem a necessidade de impressão, possibilitando o acesso ao material a qualquer hora e em qualquer dia, desde que se tivesse internet. Além disso, os grupos criados pela professora no *WhatsApp* tiveram como objetivo promover a construção de conhecimento das crianças e envolvê-las no processo de aprendizagem neste momento que se encontram distantes das salas de aulas.

Observa-se, portanto, que tanto no início das atividades como no decorrer do ano letivo, a professora utilizou-se de uma ferramenta específica para desenvolver grande parte de seu trabalho. Destaca-se, contudo, que o uso do *WhatsApp*, como ferramenta de comunicação com as famílias e também para o envio das atividades elaboradas, não foi uma estratégia utilizada somente pela professora entrevistada. Conforme dados do Relatório parcial da pesquisa nacional Alfabetização em rede “a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *WhatsApp* para 71,58% das professoras, o que é indicio da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos” (RELATÓRIO PARCIAL, 2020, p. 192). Para além de ser um indicativo da precariedade de acesso à internet, como ressaltou a autora, infere-se que a opção por utilizar este aplicativo também esteve relacionada à facilidade de acesso e manuseio por parte das crianças e das famílias, como foi mencionado pela professora Mariana.

Além desse desafio, ressalta-se que a professora entendeu ser necessário adaptar o material pedagógico para que os alunos adquirissem o desenvolvimento do processo da leitura e da escrita. Por isso, modificou também alguns recursos, passando a enviar para a escola as folhas com os conteúdos e atividades da semana, e para a aula síncrona ser mais atrativa começou a produzir saquinhos de TNT escuros e lacrados, sendo que dentro ia alguma atividade que seria trabalhada no dia da aula online, ao qual as famílias faziam a retirada das mesmas na escola.

Durante a entrevista foi possível identificar que essas adaptações realizadas pela professora Mariana, fizeram com que ela tivesse uma motivação neste contexto de isolamento, longe das crianças e, ainda, que a estratégia provocou um entusiasmo nos alunos, os quais esperavam ansiosos pela aula online.

Com esta estratégia metodológica, observa-se que a professora diversificou os materiais, os suportes de leitura, entre outros elementos necessários para o trabalho

pedagógico no processo de alfabetização que, geralmente, são disponibilizados no espaço e tempo da sala de aula e que, provavelmente, não estariam sendo estimulados em casa. Nesse sentido, Ana Teberosky (2003, p. 269) afirma que:

As aprendizagens que as crianças constroem, antes e durante a escolarização, são influenciadas pelas condições do ambiente – familiar e escolar – e desenvolvem-se melhor se o ambiente alfabetizador for rico em materiais escritos e em interações e práticas de leitura e escrita.

Foi nessa perspectiva que a professora procurou criar estratégias para potencializar a escrita e a leitura, sendo uma das adaptações apresentadas pela professora Mariana, como mencionado, os saquinhos de TNT. Conforme destaca a professora, “Dentro do saquinho, ia um monte de fita, papel de pipoca, cola, glitter, olhos recortados, nariz, boca, mandava tudo que seria necessário para aula online dentro do saquinho para os alunos. Então as famílias iam até a escola para retirar as atividades impressas e já levavam o saquinho” (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Sobre a produção deste recurso, Mariana apresenta o seu depoimento de que, mesmo sendo algo motivador para ela e para as crianças, a produção dos saquinhos de TNT configurou-se no aumento da sua carga horária de trabalho no período do ensino remoto. O trecho a seguir elucidada essa assertiva:

Eu mandava no saquinho assim, tinha um pacotinho de plástico com todas as palavrinhas recortadinhas, eu fazia 18 saquinhos, com neném pequeno em casa. Me pergunta que horas que tu fizeste? De meia noite às 4 da manhã, todos os dias, era o que eu fazia porque era o que eu podia fazer, não tinha o que fazer. Atendia de domingo a domingo porque eu sabia que tinha famílias que trabalhavam em horários diferentes e eu quis muito atender o maior número de crianças possível, eu abri horário 24 horas por dia praticamente no ano passado, de domingo a domingo, pelo *WhatsApp*. Às vezes uma mãe não conseguia entrar no horário combinado e eu respondia: que horário fica bom pra ti? então tal hora eu chamava. Era assim, às vezes, eu estava atendendo uma família 21 horas da noite (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Percebe-se por meio da fala da professora que outro desafio enfrentado por ela, foi a demanda de trabalho neste período de aulas remotas em virtude das necessidades impostas pela nova realidade, assim como conciliar os momentos em família e as demandas da casa. Desse modo, realizava a maior parte de seu planejamento pedagógico nas madrugadas, bem como se disponibilizando praticamente 24 horas por dia para atender as famílias. É interessante destacar acerca do excesso de trabalho, que muitas professoras alfabetizadoras, assim como Mariana, tiveram que enfrentar esse desafio neste momento de ensino remoto. Segundo o Relatório Parcial da pesquisa Alfabetização em Rede (2020, p. 186):

[...] em torno de 85% dos professores da Educação Básica – da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – são mulheres que, além de exercerem as

atividades de docência (que neste momento vêm exigindo ampla reestruturação em sua dinâmica), precisam conciliar, mais ainda, o espaço privado da casa, bem como as demandas próprias da vida doméstica-familiar, com as demandas do trabalho.

Ressalta-se, ainda, que há muitos estudos que falam sobre o aumento da carga horária das professoras neste período, o que acarretou muitas vezes no adoecimento das mesmas, uma vez que elas se empenharam ao máximo para conciliar as muitas demandas que emergiram com o ensino remoto. Ferreira e Barbosa (2020, p. 8) destacam que:

Indo além, as condições emocionais para a realização das atividades são bem diferentes quando há a iminência de adoecimento, o acúmulo de tarefas domésticas e de trabalho pelos membros da família e a reorganização da rotina doméstica em função do isolamento.

Os saquinhos de TNT produzidos pela professora podem ser visualizados na imagem a seguir:

Figura 1 – Saquinhos que eram enviados para os alunos e algumas atividades



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Como se observa à esquerda na Figura 1, os saquinhos eram coloridos, fechados, impossibilitando de se visualizar o material colocado ali dentro, sendo está a

intenção da professora de instigar o interesse das crianças em participar das aulas síncronas, pois o mesmo era aberto somente na hora da aula. A imagem do meio, possibilita observar alguns dos materiais e atividades enviados nos saquinhos de TNT. No caso, os materiais foram disponibilizados para a atividade da disciplina de Artes, dando continuidade a uma produção textual. Dentro dos saquinhos tinha a história em quadrinhos para que as crianças fizessem a leitura, os tipos de balões de fala em imagens, os tipos de balões somente com as escritas, uma bexiga e dentro desta bexiga tinha um papel surpresa. Assim, no momento da aula a professora iniciou realizando a leitura da história em quadrinhos que estava dentro do TNT. Na sequência, perguntava qual dos balões eles achavam que era o de fala, os alunos procuravam a figura do balão e colavam embaixo da palavra fala, e assim consecutivamente com os seis tipos de balões que foi trabalhado. Depois, a criança tinha a história em quadrinhos com os balões incompleta, que ela tinha que criar a sua própria história a partir do que tinha aprendido, dentro do balão ela tinha uma atividade surpresa em relação à história, enchia o balão, estourava e tinha que fazer o desafio que estava dentro do balão.

Na atividade visualizada à direita da Figura 1, a professora indica ter enviado um texto explicativo sobre a salsa, o coentro e a cebolinha:

Eles tinham que ler, tinham que ver como cuidava de cada temperinho, como plantar, se precisava de sol, se podia ficar na chuva. Mandeí os nomezinhos salsa, cebolinha, coentro com as letrinhas todos soltas e os alunos montaram as plaquinhas em casa através das letrinhas soltas. Pegaram caixinha de leite, plantaram as sementinhas, colocaram os nomes nas plaquinhas. Eu comprei sementes, olha só, eu me arrepio falando, eu comprei sementes de temperinhos, mandei assim, salsa, coentro e cebolinha, fiz um papelzinho identificando as sementes, tudo eu mandava, o palito para eles colarem, colocarem espetadinho no potinho, os nomes das coisas, tudo eu mandava, eles só iam precisar da cola, do lápis, essas coisas. Aí eles tinham que ler para saber como cuidar dos temperinhos, eles plantaram com as famílias, depois me mandavam as fotos, nossa teve família que usou os temperinhos, foi bem legal (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Através desta atividade, em que a professora propõe a turma o plantio de temperos, a mesma demonstra preconizar na organização do seu trabalho pedagógico a perspectiva da escrita em sua função social (SOARES, 2013; 2020), pois pressupõe associar a aquisição da linguagem ao significado efetivo que ela ocupa na sociedade, oportunizando às crianças situações reais de escrita em seu processo de alfabetização e não distanciando ou limitando em uma atividade superficial, veiculada apenas no ambiente escolar.

Pelo exposto, identifica-se que o trabalho com a diversidade de gêneros textuais esteve muito presente nas práticas pedagógicas da professora, proporcionando inúmeras oportunidades de explorar diferentes tipos de texto e o uso da leitura e da escrita. Aprender com esta diversidade de gêneros textuais favorece as crianças inteirar-se de textos que circulam socialmente e, por meio de suas análises, sistematizar convenções ortográficas e gramaticais. Segundo Marcuschi (2010, p. 37):

Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Nessa esteira, é possível perceber que Mariana utilizou de diferentes gêneros para aproximar a aprendizagem da língua escrita do cotidiano das crianças em suas casas, envolvendo os estudantes e suas famílias nas ações propostas. A esse respeito, Mariana relata:

Eu achava que faltava muito esse manuseio dos portadores de textos, os livros infantis que são muito ricos em imagens e cores, pois eu acho que a primeira coisa que a gente tem que fazer é estimular a criança, a ter interesse por essa leitura das palavras, através sim dos portadores de texto, que nós temos de diferentes gêneros, sejam receitas, sejam piadas, diferentes gêneros que a gente vai abordar, eu acho que isso é fundamental (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Sobre este aspecto, Zilberman (1999) defende que o acesso às práticas de leituras desde a infância contribui de forma significativa para o momento que antecede a leitura com autonomia, pois amplia as possibilidades de as crianças constituir com mais rapidez o ofício da leitura, sentindo um imenso prazer em ler na fase adulta, uma vez que desenvolveram a imaginação e amadureceram a sensibilidade quando pequenos.

A legítima preocupação da professora em oportunizar às crianças que se encontram em processo de alfabetização o contato com distintos gêneros textuais, mesmo no período de ensino remoto, busca minimizar as lacunas e os desafios que se apresentam de forma ainda mais acentuada neste período em relação as práticas de leitura. Através de suas escolhas metodológicas, que valorizam em grande parte diferentes estratégias de leitura, a professora busca justamente se distanciar de um ensino eminentemente baseado em atividades desconexas, mecânicas, enfadonhas e cansativas.

Apesar dos desafios encontrados pela professora, observa-se pelo seu relato, que a mesma conseguiu desenvolver seu trabalho e alfabetizar boa parte das crianças.

Não foram todos os alunos que a gente conseguiu alfabetizar, eu tive alunos que avançaram do pré-silábico para o silábico alfabético, estão fazendo algumas leituras, coisa mais linda de ver. Então eu acho assim, que apesar de tudo, o saldo foi sim bastante positivo (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Todos esses movimentos de reinvenção docente, no contexto pandêmico e de ensino remoto, vão ao encontro do que Duarte (2011 *apud* FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 11) salientam:

No contexto da atividade profissional docente, a migração para o ensino remoto pressupõe mais do que habilidades específicas para criação de conteúdo, edições de

vídeo e orientações claras para o autoestudo. Requer, sobretudo, que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual. A forma conhecida pela qual as professoras estavam acostumadas a conduzir seu trabalho já não serve mais. A necessidade de atender às demandas que estão além de sua formação e experiência provocam a sensação de perda de identidade e de questionamento da própria capacidade entre as professoras.

Sobre o exposto acima, a professora também reconhece a perda de identidade que o ensino remoto promoveu: “é como se a gente tivesse perdido tudo aquilo que a gente aprendeu a fazer, uma das coisas que eu falei para meus colegas, gente tem horas que eu penso que desaprendi alfabetizar, porque tudo aquilo que eu sabia sobre alfabetização, parece que não existe mais nesse momento” (PROFESSORA MARIANA, 6 mar. 2021).

Em síntese, pode-se dizer, que o ano de 2020 foi muito desafiador para as professoras, especialmente para as alfabetizadoras, sendo que elas tiveram que se reinventar diante das dificuldades que o ensino remoto promoveu. Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades as professoras se fizeram presentes no dia a dia das crianças por meio de distintas estratégias, como bem elucidou a professora Mariana, a fim de dar continuidade ao processo de alfabetização das crianças. Contudo, pode-se observar, também, a partir da entrevista realizada, que os compartilhamentos das vivências, as trocas de diálogos, é o que enriquece, conduz e orienta o processo pedagógico na alfabetização. Por isso, a interação e mediação são fundamentais neste processo.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo investigar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por uma professora da rede pública durante o período do ensino remoto em uma turma de 2º ano da rede pública de uma escola localizada na região metropolitana de Porto Alegre, assim como investigar os desafios e as possibilidades encontradas no desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no processo do ensino remoto.

Para obter as respostas dos objetivos propostos para a construção deste artigo, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, por entender ser esta uma perspectiva que permitiria conhecer melhor a realidade e a prática experienciada pela professora, no momento pandêmico, em que o distanciamento social foi exigido. Assim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas.

Em linhas gerais, pode-se destacar que o processo de alfabetização é um processo complexo de muitas facetas e que a aquisição da leitura e da escrita promove a autonomia da criança perante diferentes situações do cotidiano. Os resultados obtidos permitiram identificar alguns dos desafios e das possibilidades encontradas pela professora do 2º ano. No que tange às dificuldades, observou-se, em um primeiro momento a adaptação com a dinâmica do ensino remoto promovida pela rede de ensino em que a professora atua. Ela também destacou como um desafio e uma

desmotivação a forma como estava trabalhando com seus alunos, de maneira distante, sem o acompanhamento dos estudantes e sem poder realizar as intervenções que ela julgasse necessária.

Todavia, essa desmotivação a fez buscar outras possibilidades. Logo, ela adaptou algumas práticas pedagógicas por meio dos saquinhos de TNT. Com esse recurso, ela entendeu que suas aulas se tornaram mais dinâmicas e atrativas para as crianças. Além disso, tal recurso mostrou-se como uma possibilidade também de orientar e acompanhar as atividades de leitura e de escrita, o trabalho em pequenos grupos e as chamadas de vídeo, nas quais a professora conseguia atender as crianças de acordo com as suas especificidades.

Através destas adaptações que, ao mesmo tempo promoveram um estímulo para as aulas, a professora se deparou com outro desafio, dar conta de todas as demandas que o ensino remoto promoveu, assim como conciliar as suas tarefas domésticas, a rotina com um bebê e o trabalho docente. Sobre isso, uma das possibilidades encontradas pela professora foi elaborar e produzir os seus planejamentos e recursos nas madrugadas, momento este em que ela podia se concentrar e preparar suas aulas. Todavia, ao mesmo tempo em que essa possibilidade permitiu concretizar a estratégia criada por ela, a professora teve uma carga de trabalho imensa.

Pode-se inferir que Mariana enfrentou este desafio buscando caminhos viáveis, criativos e embasados em uma concepção de aprendizagem construtiva, que a possibilitou lançar mão de estratégias possíveis a esse momento, e que com sua turma, foram bem-sucedidas. Essa experiência demonstra a capacidade reflexiva, crítica e criativa das professoras que vivenciaram a docência na pandemia, sem o apoio de políticas públicas e com uma sobrecarga de trabalho excessiva.

Pode se concluir, ainda, que entre os desafios e as possibilidades encontradas pela professora, a mesma conseguiu alfabetizar parte dos seus alunos. E para além disso, conseguiu desenvolver um trabalho em que a criança desempenhou um papel ativo e participativo no seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que Mariana buscou estratégias para envolvê-las abordando a escrita e a leitura em seu uso social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** Artigo Pesquisa em Educação. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília, 2012.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? E como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In:* MORAIS, A. *et al.* **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxis-educativa>. Acesso em: 5 maio 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANZINI, E. J. A. Entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. A. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais ...** Bauru: USC, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORAIS, A. *et al.* **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, E. M. C. *et al.* Oficina de leitura: repercussões na sala de aula. *In:* RESENDE, V. B.; MONTUANI, D. F.; SOUZA, M. J.; ARAÚJO, M. D. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização: a formação continuada no PNAIC 2017/2018.** Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2018. [recurso eletrônico].

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Minas Gerais, Brasil, v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430/3755>. Acesso em: 5 maio 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: TRABALHO apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a. **Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 5 a 8 out. 2003.

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

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: [s.n.], 2013.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e Democracia da Leitura**. Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ESCRITURA Y GRAMÁTICA: un vínculo imprescindible

Nora Kosolap

“La gramática y la escritura dan al niño la posibilidad de ascender a un nivel superior en el desarrollo del habla” (VIGOTSKY, 2007, p. 347).

El presente trabajo corresponde a una investigación en el área de Lengua, específicamente en lo que respecta a la enseñanza de la gramática. Los objetivos generales se vinculan con la identificación de las estrategias y recursos que utilizan los docentes en la enseñanza, y de qué forma incide la reflexión metalingüística en el proceso de escritura que desarrollan los niños al finalizar el ciclo escolar.

El tema a investigar es: *“La incidencia de la gramática en las producciones de textos.”*

Durante el proceso de investigación, se atiende la configuración didáctica, entendiendo esta como *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”* (LITWIN, 1997, p. 97). Se observa el tipo de preguntas, si son generadoras de reflexión, el estilo de negociación que se logra con el alumno, la motivación que se logra con su propuesta.

Se considera que existe poca predisposición del alumno para escribir textos explicativos, no existen razones claras para crear situaciones de escritura con un sentido real. Los autores consultados apuestan a la enseñanza a partir de secuencias generadas a partir de situaciones “problemas”, que son las que mantienen la motivación del alumno, a partir de ellos se elaboran proyectos de trabajo.

Actualmente los lingüistas dirigen la mirada al lenguaje en uso, lo que significa analizar el discurso, es allí donde se actualizan los sujetos discursivos y sus discursos.

“En Uruguay existe una marcada preocupación por los frágiles resultados de escritura que obtienen los estudiantes al egresar de la educación primaria.” “La escritura en la escuela primaria uruguaya desde la perspectiva de los docentes” (PELUFFO; ELEONORA, 2016).

La importancia de enseñar lengua

Según el “enfoque comunicacional” y también el Interaccionismo sociodiscursivo (RIESTRA, 2016, p. 281) *“corriente teórica contemporánea de las ciencias humanas/sociales que cruza diversos campos disciplinares como la filosofía, la lingüística, la psicología y la sociología, en cuyo marco profundiza el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano”*, se debe preparar personas que tiendan a la autonomía y la criticidad del pensamiento para lograr una interacción eficaz, para desarrollar la competencia comunicativa.

Esto se podrá lograr mediante aprendizajes sistemáticos, concibiendo a la lengua no solo como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística, sino como constructora de conocimiento; para lograrlo, la enseñanza debe abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la morfosintaxis y el uso de las convenciones, propias de cada lengua.

La enseñanza de la gramática pasó por diversas situaciones en el siglo XX, desde ser rechazada rotundamente a ser requerida como lo expresa Carmen Rodríguez Gonzalo en su trabajo monográfico “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico” (REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, n.º 59 (2012), p. 87-118 (1022-6508) – OEI/CAEU). Esta autora refiere a la gramática como un aspecto muy controvertido dentro de la didáctica de la Lengua; pero a finales de la década del 80 surgen fuertemente autores que constituyen sus defensores (BERNÁRDEZ, 1994; BRONCKART, 1985; CAMPS, 1986, 1998; CAMPS y OTROS, 2005; CASTELLÀ, 1994; GONZÁLEZ NIETO, 2001; KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y DE WECK, 1987; OTAÑI y GASPAS, 2002; SARDI, 2005; ZAYAS, 1994 y 1999, entre otros).

Competencias a desarrollar

Según lo expresa Marta Marín, en “Lingüística y Enseñanza de la lengua” (2000), las competencias comunicativas que se enseñan son:

- LINGÜÍSTICA – DISCURSIVA – TEXTUAL – PRAGMÁTICA – ENCICLOPÉDICA

Como actores educativos, los docentes deben reflexionar sobre la **enseñanza**, y una pregunta clave para iniciar la reflexión es ¿cómo enseñar? Si el objetivo es indagar acerca de la enseñanza de la lengua escrita, es importante pensar como Emilia Ferreiro cuando expresa “*La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés*” (FERREIRO, 1999). Esto implica el pensar en las motivaciones que logran despertar los docentes en los niños, cuando realizan una propuesta de escritura; ¿se piensa en las necesidades sociales del niño? ¿se proponen situaciones contextualizadas? ¿Se enseñan las cualidades textuales?

Para **enseñar a producir textos**, se consideran algunas de sus características básicas, como la coherencia, la cohesión y la adecuación, estas características se manifiestan a través de procesos dinámicos y abiertos, al respecto Cassany manifiesta: “*Si la coherencia se construye a partir del contexto, la enseñanza de los procesos de construcción de coherencia deben basarse en actividades que pongan al aprendiz en situaciones equivalentes*” (CASSANY, 1999, p. 32).

Por otra parte, **aprender a escribir** significa aprender a producir cada uno de los géneros discursivos para lograr los objetivos propuestos: es por esto que el aprendizaje acompaña la vida del ser humano, no se aprende a escribir en un momento determinado, sino durante toda la vida, en función de las necesidades que surgen en la vida de quien escribe.

La enseñanza de construcción de coherencia, se logra a través de la **reflexión metalingüística**, que debe ejercitarse con los alumnos, para que realmente ocurra una construcción a nivel cognitivo, y pueda perdurar y mejorarse en cada instancia de construcción textual. La reflexión metalingüística debe ser un instrumento de aprendizaje y no una finalidad, esto determina un trabajo coordinado de reflexión y uso.

La capacidad metalingüística es la que permite reflexionar sobre el lenguaje; para lograrla, es necesario “colocarse afuera”, ser capaz de observar el lenguaje que se usa, desde una perspectiva crítica, reflexiva, objetiva, descubrir las clases de palabras que ofrece el idioma, la normativa sobre su escritura, las posibles combinaciones respetando esa normativa, las posibilidades de construcciones complejas y coordinadas que mejor transmitan el pensamiento del escritor, con fidelidad semántica pero con respeto por la normativa de la lengua.

Los niveles de análisis de la lengua y su incidencia en la cohesión textual

Toda lengua está formada por unidades que pueden combinarse entre sí para formar conjuntos mayores y de esta manera constituir textos. Dada la complejidad de la lengua, su estudio se organiza en seis niveles, ellos son: nivel fonológico, nivel morfológico, nivel de funciones sintácticas, nivel de funciones semánticas, nivel de funciones textuales y nivel pragmático.

Estos niveles, no pueden separarse en el momento de comprender un texto o en el momento de producir un texto, ya que se incluyen, el nivel más abarcativo, es el pragmático; pero sí pueden separarse para su estudio, cuando consideramos a la lengua como objeto de conocimiento.

La enseñanza de la gramática resulta imprescindible para comprender cómo funciona la lengua en estos niveles, solo se pueden formar personas competentes en el área de la comunicación, si el uso de la lengua no es un obstáculo, sino una herramienta poderosa (como lo es cuando se posee el dominio del arte verbal)

Para responder ¿cómo enseñar gramática?, se deben conjugar muchos conceptos de Didáctica Actual, Didáctica Crítica, con conocimientos disciplinares, para tener claro cómo se va a enseñar y qué se va a enseñar.

En primer lugar, la Didáctica plantea la necesidad de trabajar mediante secuencias, donde cada actividad, constituya un nuevo acercamiento al conocimiento y así mediante sucesivas aproximaciones, se logre la construcción de conocimientos por parte del alumno, además, en cada uno de esas aproximaciones, se debe procurar una mayor profundización en el concepto, de modo que a medida que transcurre la escolaridad, el niño haya construido ese concepto con solidez y la profundidad que su capacidad le permita.

Esto se realiza, considerando que los alumnos tienen necesidad de incorporar recursos lingüísticos para dar solución a los problemas que les plantean los textos. Por eso, antes de plantear una secuencia hay que determinar:

1. Qué “*conocimientos gramaticales son los que afectan más claramente al dominio de los mecanismos de la textualidad y de la adecuación de los textos a los factores contextuales*” (ANNA CAMPS; FELIPE ZAYAS, 2006, p. 8).

Definir esto, implica, identificar el contenido sobre el cual debemos profundizar: ¿marcas enunciativas, cohesión gramatical, léxico, formas verbales?

La cohesión y su incidencia en las producciones textuales

Al enseñar gramática, no se debe enfatizar en cuáles son las formas lingüísticas ni cómo son, sino que el énfasis debe estar en para qué sirven esas formas textuales y saber optar oportunamente acorde al uso concreto durante el proceso de escribir, o sea que la reflexión sobre el lenguaje y la enseñanza de la gramática tienen que estar al servicio de la construcción de sentido.

“*Si nos referimos a los procedimientos de cohesión entre enunciados de un texto, es necesario tener en cuenta que estos no funcionan de la misma manera en géneros de textos diferentes, ...*” (CAMPS, 2006, p. 30). En este sentido, resulta necesario trabajar concretamente con cada género textual que se necesita producir, atendiendo a sus objetivos y el efecto que se pretende lograr.

“*...una sucesión de oraciones correctas no forma siempre un texto correcto, si no se respetan las exigencias de mantenimiento de referente, a través de procedimientos lingüísticos, y/o no se utilizan los conectores adecuados*” (CAMPS, 2006, p. 41). Resulta imprescindible tener claro cuáles son los elementos cohesivos que ofrece nuestro idioma, para luego andamiar su enseñanza durante la producción textual.

Para lograr la producción de textos cohesivos, no solo se debe atender la enseñanza de la cohesión en la producción, sino que en el proceso de lectura se debe incursionar en la reflexión referida a los aspectos cohesivos de textos modélicos que se utilizan en la lectura, donde es necesario reconocer las estructuras textuales presentes en cada género textual.

Ana Camps manifiesta que en la enseñanza de la escritura se hace necesario reforzar constantemente los “*saberes procedimentales con relación a la producción escrita*” (2006, p. 44) y en función de estos objetivos, propone actividades de transformaciones con consignas donde la tarea es la reelaboración en función de criterios pragmáticos, sintácticos y estilísticos; actividades de textualización, cuya realización parte de los esquemas organizativos de un texto, hacia un texto definitivo totalmente cohesionado en función de la intención comunicativa; y actividades de integración, que requieren integrar coherentemente frases, fragmentos, citas, aclaraciones, a los efectos de enriquecer la producción.

Lograr con éxito estas actividades implica una clara consciencia sobre los elementos cohesivos que permiten realizarlas. Sin ese caudal de recursos lingüísticos, no será posible cumplir con estas actividades. Esto justifica la importancia de la enseñanza sistematizada de los contenidos gramaticales implicados en lo que se denomina “cohesión textual”.

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Identificar las estrategias y los recursos empleados por los docentes para la enseñanza de la escritura de textos explicativos.

Objetivos específicos:

1. Revelar inadecuaciones recurrentes en las producciones de textos de los niños.
2. Identificar las estrategias y los recursos que utilizan los docentes para fomentar reflexiones metalingüísticas referidas a la cohesión textual en textos explicativos.

Analizando respuestas docentes y observando actividades áulicas, se concluye que el **trabajo en proyectos** es clave para generar la motivación, está asociado a aspectos semánticos y pragmáticos: sobre qué voy a escribir y para qué y quién voy a escribir.

Considerando que escribir es una tarea ardua y difícil, es necesario que “valga la pena”, nadie hace algo difícil por nada, si nos proponemos hacer algo difícil es para que valga la pena, para que nos dé alguna satisfacción, somos seres que siempre buscamos la satisfacción en lo que hacemos, somos seres que actuamos movidos por nuestras emociones.

Los proyectos deben generarse a partir de acuerdos entre niños, docentes y comunidad, la temática debe ser compartida, debe surgir de la necesidad común de abordar determinado tema. Deben ser proyectos situados contextualmente, y él pensar en el contexto escolar, implica conocerlo, saber las necesidades e intereses de las familias de la zona.

A continuación se analiza el proceso que derivó en una propuesta de ABP (Aprendizaje basado en proyectos), donde el foco de la enseñanza estaba puesto en la escritura de un texto de divulgación.

Se presentan y describen algunas de las actividades planificadas por el docente del grupo de sexto año:

1- **Primer actividad** En primer lugar se parte de un visionado sobre la vida de las ballenas y uno de los motivos de su muerte en las playas, el visionado permitió a los niños conocer sobre este animal, ya que en el entorno en que viven, no existen ballenas.



¿POR QUÉ LAS BALLENAS SE QUEDAN VARADAS EN LAS PLAYAS?

MUY INTERESANTE 8 JUNIO, 2018

Cada año en promedio unas 300 ballenas y delfines mueren al quedar varados en los litorales de Nueva Zelanda, de acuerdo con información del Proyecto Jonás, ONG de esta nación especializada en el estudio del encallamiento y el rescate de cetáceos. Esta clase de accidentes ocurren con más frecuencia de lo que pensamos en otras partes del mundo, y en cada uno pueden estar involucrados cientos de animales al mismo tiempo.

Esto es resultado de distintos factores. Deducir la causa específica por la que sucede algún varamiento no es tan sencillo. Se ha culpado a la acción del hombre, pero aunque algunos de estos incidentes sí están relacionados con ello, lo cierto es que existen más factores a considerar, o incluso la combinación de varios de éstos.

A continuación cuatro razones por las que los cetáceos suelen acabar sus vidas en la orilla de las playas:

Causas naturales: vejez o enfermedad

Con la edad, las habilidades físicas y de navegación de los cetáceos se ven disminuidas. Una ballena en edad avanzada no tiene la misma fuerza, y le es más difícil evitar ser arrastrada por corrientes fuertes. Muchas se encuentran enfermas, quizá por la cantidad de toxinas naturales o contaminantes acumulados a lo largo de su vida, debilitándolas y entorpeciendo su habilidad de ecolocalización.

También ballenas jóvenes con problemas de nutrición debido a la escasez de alimento en su ambiente. Otras mueren al dar a luz muy cerca de las costas. Heridas: inhabilitadas por la fuerza

Quedar atrapadas por redes de pesca, o recibir el golpe de una hélice de embarcación, puede dejarlas gravemente heridas –con daños musculares o

dislocación de huesos, aletas cortadas o quijadas fracturadas—. Al quedar incapacitadas, las corrientes pueden arrastrarlas hasta la orilla.

Errores de navegación: malas decisiones en la ruta

El sentido de ecolocalización de las ballenas es fundamental para su existencia; sin embargo, hay factores que pueden entorpecerlo. Uno de los errores más comunes es quedar varadas por accidente al perseguir a una presa –o al intentar huir de un depredador, como las orcas–.

También puede ocurrir que las playas muy arenosas, con granos más finos, no reflejan correctamente las señales que ellas envían, a tal grado de confundirlas y hacerles creer que se encuentran en aguas muy profundas. También incurren en errores cuando navegan por playas poco conocidas, o después de una tormenta muy intensa.

Lazos sociales: solidaridad mortal

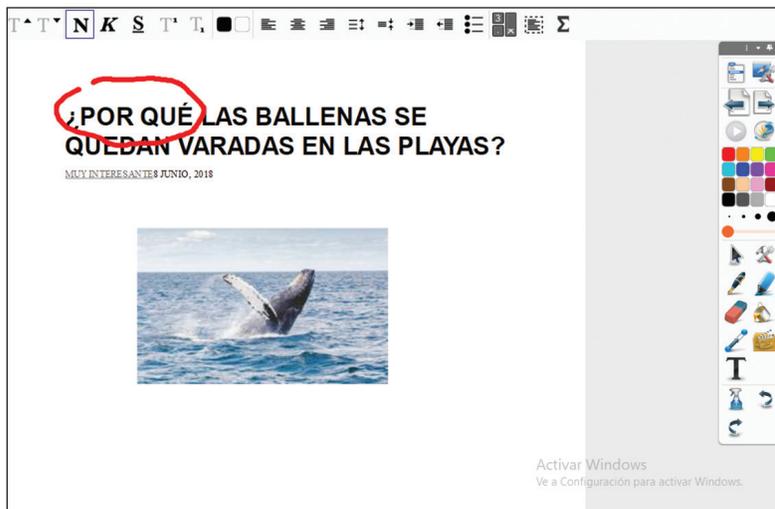
Las relaciones masivas en las que se ven involucradas cientos de ballenas suelen ocurrir entre especies que habitan en el mar profundo y han desarrollado un sentido de comunidad bastante arraigado.

Cuando una queda varada, envía señales pidiendo ayuda, las cuales atraen a muchas de la manada dispuestas a hacer algo por su compañera. Pero cuando la marea baja, suele ocurrir que las que acudieron al llamado también queden atrapadas.

Recuerda que si eres testigo de una tragedia de este tipo, lo primero que debes hacer es ponerte en contacto con las autoridades locales y no intentar ayudar a las ballenas tú solo.

Fuente: Texto seleccionado por el docente de sexto año (<https://www.muyinteresante.com.mx/medio-ambiente/las-ballenas-quedan-varadas-en-playas/>)

2- **Segunda actividad** con el texto: el análisis del título del artículo, y la formulación de hipótesis por parte de los niños, en forma oral; se genera la necesidad de leer para corroborar.



Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula)

3- **Tercer actividad**: se plantea el análisis del **género textual**, indagación sobre el **contexto histórico-social** en el que ocurre el acontecimiento.

Se identifican **voces de autoridad**, se interviene el texto, haciendo visible estas voces, y la localización de la información.

Texto presentado en pantalla e intervenido mediante aplicación activinspire.

GÉNERO TEXTUAL: Texto de divulgación científica.

ORGANIZACIÓN DISCURSIVA: Explicativo.

¿POR QUÉ LAS BALLENAS SE QUEDAN VARADAS EN LAS PLAYAS?

MUY INTERESANTE 8 JUNIO, 2018

Fuente: revista muy interesante de junio 2018 (contexto de producción: en este año se han interesado en lo que les sucede a las ballenas, porque la situación genera un problema para preservar la especie.



¿por qué en este año se trata este tema? ¿ocurrió algún evento que generó esta preocupación?

¿a quiénes les interesa preservar las ballenas? ¿por qué aparece este artículo en una revista titulada Muy interesante?

(preguntas que formula el docente)

1- Cada año en promedio unas **300 ballenas y delfines mueren al quedar varados en los litorales de Nueva Zelanda**, de acuerdo con información del Proyecto Jonás, ONG de **esta nación** especializada en el estudio del encallamiento y el rescate de cetáceos. **Esta clase de**

accidentes ocurren con más frecuencia de lo que pensamos en otras partes del mundo, y en cada uno pueden estar involucrados cientos de animales al mismo tiempo.

2- Esto es resultado de distintos factores. Deducir la **causa** específica por la que sucede algún varamiento no es tan sencillo. Se ha culpado a la **acción del hombre**, **pero** aunque algunos de estos incidentes sí están relacionados con ello, **lo cierto es que existen más factores a considerar, o incluso la combinación de varios de éstos.**

3-A continuación cuatro razones por las que los cetáceos suelen acabar sus vidas en la orilla de las playas:

Causas naturales: vejez o enfermedad

4-Con la edad, las habilidades físicas y de navegación de los cetáceos se ven disminuidas. Una ballena en edad avanzada no tiene la misma fuerza, y le es más difícil evitar ser arrastrada por corrientes fuertes. **Muchas se encuentran enfermas**, quizá por la cantidad de **toxinas naturales o contaminantes acumulados a lo largo de su vida**, debilitándolas y entorpeciendo su habilidad de ecolocalización.

5- También ballenas jóvenes con problemas de nutrición debido a la escasez de alimento en su ambiente. Otras **mueren al dar a luz** muy cerca de las costas.

Heridas: inhabilitadas por la fuerza

6-Quedar atrapadas por redes de pesca, o recibir el golpe de una hélice de embarcación, puede dejarlas gravemente heridas –con daños musculares o dislocación de huesos, aletas cortadas o quijadas fracturadas–. **Al quedar incapacitadas, las corrientes pueden arrastrarlas hasta la orilla.**

Errores de navegación: malas decisiones en la ruta

7-El sentido de ecolocalización de las ballenas es fundamental para su existencia; sin embargo, hay factores que pueden entorpecerlo. Uno de los errores más comunes es **quedar varadas por accidente al perseguir a una presa** –o **al intentar huir de un depredador**, como las orcas.

8-También puede ocurrir que **las playas muy arenosas, con granos más finos, no reflejan correctamente las señales que ellas envían**, a tal grado de confundirlas y hacerles creer que se encuentran en aguas muy profundas. **También incurren en errores cuando navegan por playas poco conocidas**, o después de una tormenta muy intensa.

Lazos sociales: solidaridad mortal

9-Las relaciones masivas en las que se ven involucradas cientos de ballenas suelen ocurrir entre especies que habitan en el mar profundo y **han desarrollado un sentido de comunidad bastante arraigado.**

10-Cuando una queda varada, envía señales pidiendo ayuda, las cuales atraen a muchas de la manada dispuestas a hacer algo por su compañera. **Pero** cuando la marea baja, **suele ocurrir que las que acudieron al llamado también quedan atrapadas.**

11-Recuerda que si eres testigo de una tragedia de este tipo, lo primero que debes hacer es ponerte en contacto con las autoridades locales y no intentar ayudar a las ballenas tú solo.

¿Qué es el proyecto Jonás?

¿Por qué es una ONG?

¿En qué lugar del mundo actúa esta ONG? ¿Cómo identificas que es allí? Indica en el texto qué expresión te indicó el lugar al que refieres.

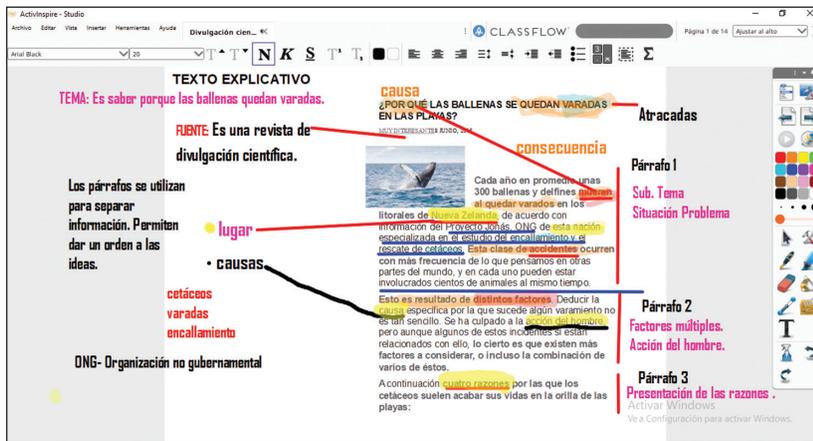
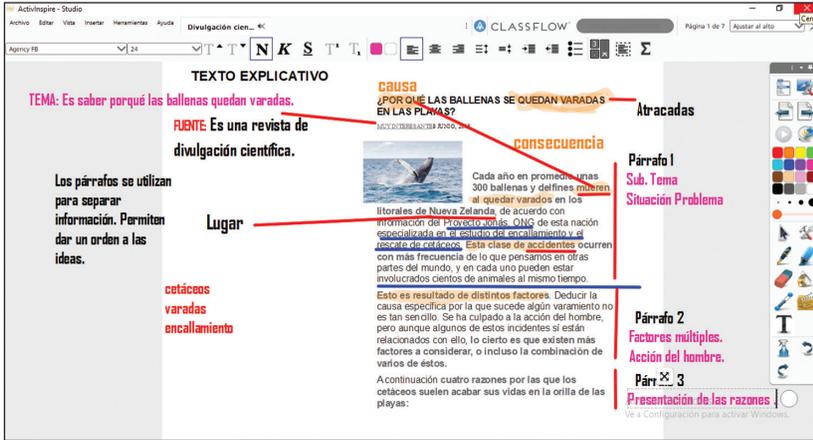
Referencias del texto	
	Dónde ocurre. Ubicación espacial.
	Conectores de suma y adversativos
	Planteo del problema: varadas, accidentes, esto, tragedia.
	Causas del problema. Los POR QUÉ...
Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula)	

Párrafo	Sub tema
1	Situación problema
2	Factores múltiples. Acción del hombre
3	Presenta las cuatro razones y abre un nuevo subtema
4	Causas naturales, vejez y sus consecuencias (subtema derivado)
5	Jóvenes con problemas de nutrición
6	Causas provocadas por el hombre: atrapadas en redes o golpeadas por hélices (subtema derivado)
7	Causas por instinto de supervivencia: perseguir presas o evadir presas (subtema derivado)
8	Desconocimiento de la zona de navegación.
9	Apertura de nuevas causas (otro subtema)
10	Nueva causa: por socorrer a otras ballenas.
11	Conclusión: sugerencia (RECUERDA- uso de segunda persona) en caso de presenciar la TRAGEDIA (párrafo argumentativo de carácter persuasivo)
Función	Informa científicamente para ayudarnos a tomar la mejor decisión frente al problema.

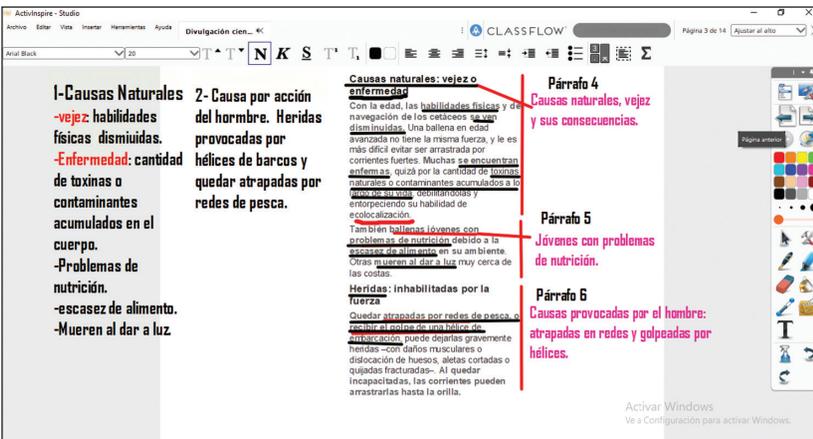
Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula).

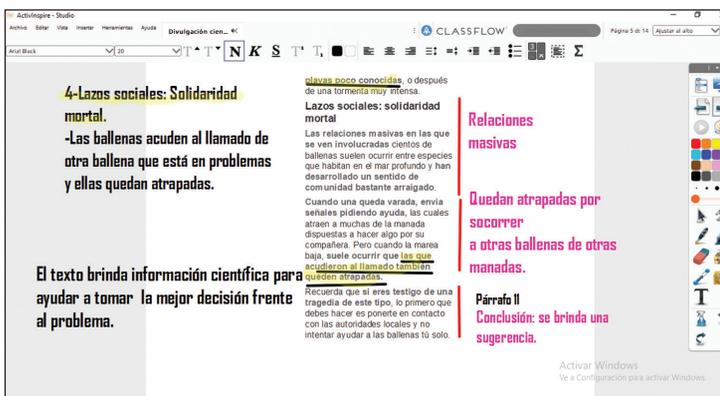
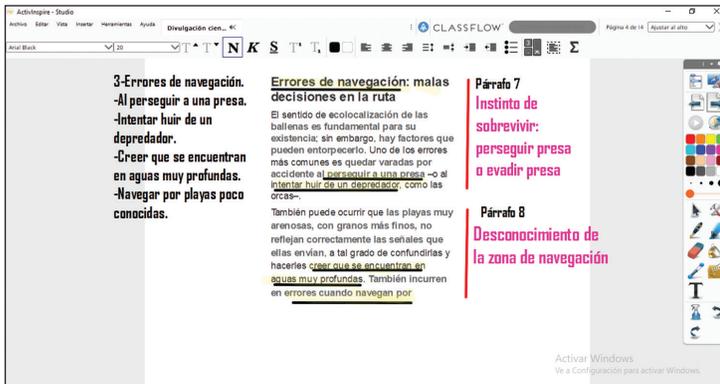
4- **Cuarta actividad**: análisis de la **progresión temática** mediante la estrategia de “**subtitulación de párrafos**”. Se identificó el subtema de cada uno de los párrafos, para enunciar el subtema se aborda el texto desde el punto de vista semántico, y se aplican macrorreglas de Van Dijk (selección, supresión, construcción y generalización), donde se invita a parafrasear (decir con palabras propias) lo que dice en el texto.

1. Reconocimiento de **fuentes**: revista de divulgación científica (voz de autoridad)
2. Identificación de **situación problema**, con quién ocurre (ballenas), cuál es el problema (quedar varadas)
3. Localización del problema: **lugar** (Nueva Zelanda)
4. Identificación de **causas**.



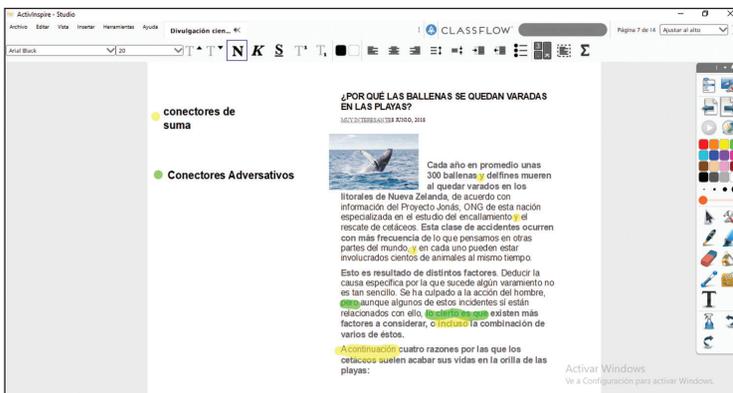
Fuente: propia, de la autora (foto de pantalla del aula).



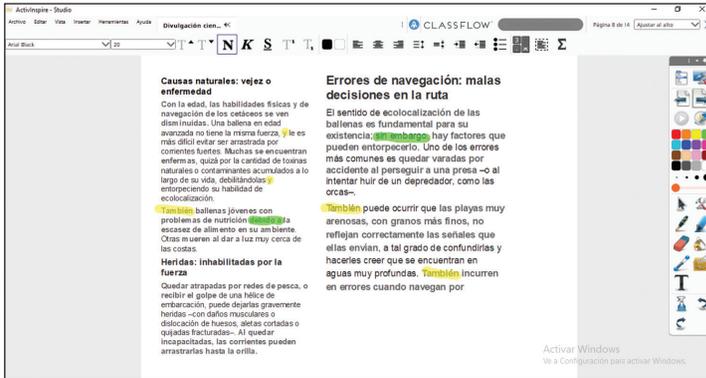


Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula).

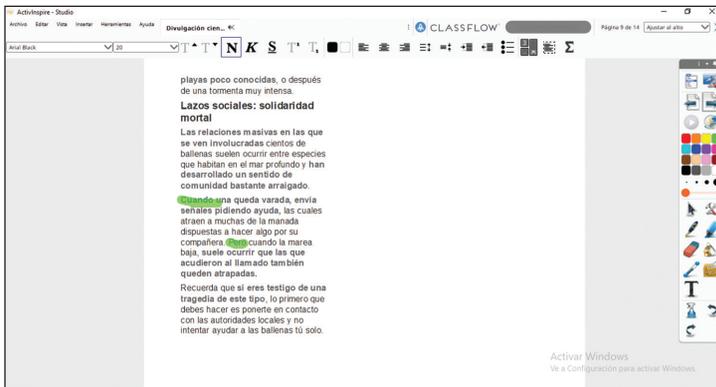
5- **Quinta actividad**: el abordaje de otro nivel de análisis: **el nivel sintáctico**
En esta otra mirada del texto, se reconocen los conectores sumativos, adversativos, de oposición.



Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula).

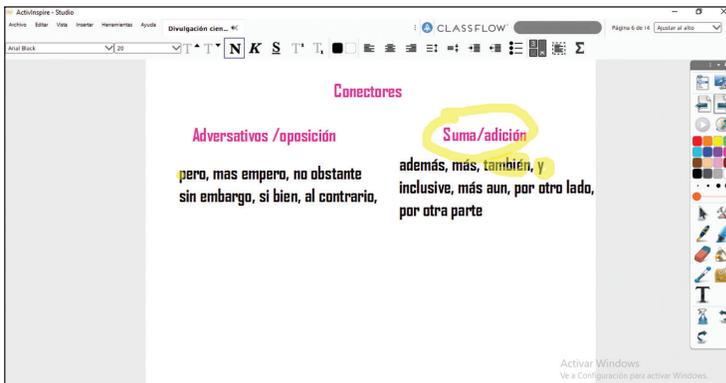


Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula).



Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula).

Se les proporciona a los niños otras opciones, con el objetivo de manejar la diversidad de conectores que les permitirá producir textos sin repeticiones.



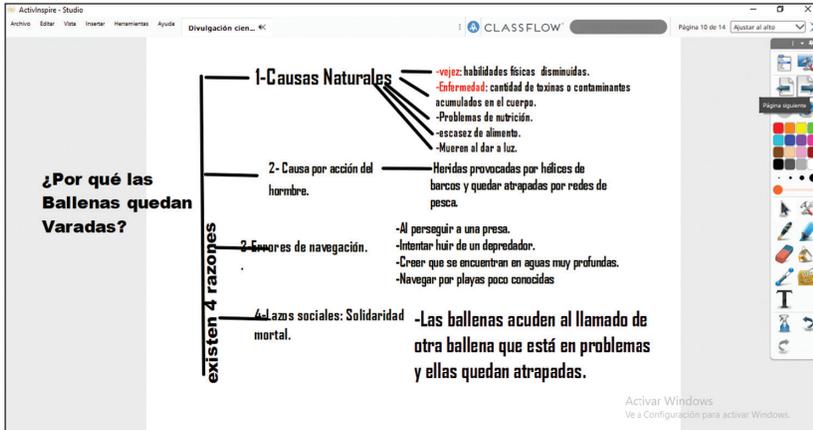
Fuente: propia de la autora (foto de pantalla del aula).

Los niños ya contaban con el cuadro de otros conectores trabajados en el texto argumentativo.

	TIPO	CONECTOR	FUNCIÓN	EJEMPLO
1	Causa	Porque, pues, puesto que, ya que, debido a que, como, consecuencia de, a causa de que, en vista de que, etc.	Señala el motivo la razón de o que precede	Llegué tarde porque nome levanté temprano
2	Consecuencia	Luego, así que, de ahí que, de manera que, entonces, en conclusión, por esto, por esta razón, por lo tanto, de modo que, de suerte que, en consecuencia, por consiguiente, etc.	Anuncian lo que sigue	Hoy habrá mantenimiento de las redes principales, por esta razón no habrá luz.
3	Contraste u oposición	Mas, pero, sino, por el contrario, sin embargo, no obstante, más bien, antes bien, en cambio, etc.	Señalan relaciones de oposición.	Llegaron tarde, sin embargo, pusieron mucho empeño.
4	Concesión	Aunque, a pesar de que, aun cuando, si bien, etc.	No es una negación absoluta, siñio parcial.	A pesar del cambio de estación sigue haciendo frío.
5	Adición	Más aun, además, así mismo, inclusive, aparte de ello, también, no solo, sino también, etc.	Generalmente tienen un uso parecido a la conjunción "y".	Todo está muy tranquilo, inclusive por las noches.
6	Equivalencia	En otras palabras, en otros términos, es decir, o sea, vale decir, en suma, etc.	Se anuncia lo mismo en términos más simples o más técnicos.	Fueron leales en todo, es decir, son buenos amigos.
7	Evidencia	Obviamente, como es obvio, naturalmente, por supuesto, sin lugar a dudas, etc.	Se recuerda un punto obvio.	Todos participarán de la fiesta, como es obvio, esto incluye a los más grandes.
8	Orden	Primero, en primer lugar, en segundo lugar, antes, después, finalmente, por último, a continuación, etc.	Se usan para enumerar una serie de puntos.	En primer lugar, se atenderá a los niños, después, los ancianos.
9	Secuencia	Después, luego, enseguida, etc.	Se usan para indicar una sucesión de ideas.	Estudia para tu examen, luego piensa en la graduación.

Fuente: propia de la autora (foto de material proporcionado a los niños).

6- **Sexta actividad**: se propone la escritura de un esquema como estrategia de lectura, para facilitar el recuerdo. (estrategia después de la lectura- Mabel Condemarín)

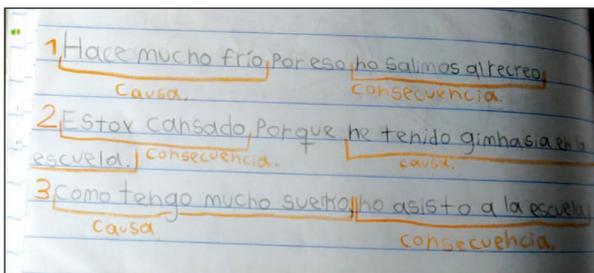


Fuente: propia de la autora (foto de pantalla con texto producido por los niños).

Los niños participan activamente en el análisis, intervienen el texto :

1. Enumeran párrafos
2. Utilizan flúor o subrayan con colores,
3. Imprimen marcas particulares
4. Escriben al margen
5. Definen utilidad del párrafo
6. Identifican y encierran diferentes conectores temporales, sumativos, adversativos y causa-consecuencia.

7- **Séptima actividad:** El docente propone tareas específicas para sistematizar la enseñanza de conectores causa-consecuencia, utilizando frases cotidianas, de uso frecuente como por ejemplo:



Fuente: propia de la autora (foto de texto producido a mano por los niños).

Una vez realizado este proceso de análisis, el docente realiza **propuestas de escritura** en torno a un proyecto emergente de situaciones sociales, que involucran a la comunidad cercana a la institución: **Situación de perros callejeros**, este tema fue seleccionado por los niños.

1. El punto de partida son las observaciones de los niños y su entorno, donde se dialoga sobre temas que constituyen problemas en el barrio, surge como mayor dificultad las consecuencias de la tenencia irresponsable de mascotas (aumento de perros callejeros)
2. Para motivar a la producción de artículos de divulgación, se busca el tema que despierta mayor interés, y de esa manera, en forma colaborativa con

-Buscar información sobre el tema.

¿Por qué son un problema?

-Revuelven la basura buscando comida, causan accidentes de motenetistas o personas que van en bici de forma involuntaria.
-Algunos de ellos muerden a los peatones.

-Leishmaniasis en perros.

- Buscar saber sobre la opinión de otras personas sobre el tema.

los niños se define como tema de investigación: Los perros callejeros.

3. Se plantea la necesidad de indagar sobre el tema, para identificar causas-consecuencias- búsqueda de posibles soluciones.

Fuente: propia de la autora
(foto de pantalla del aula).

Tarea propuesta para realizar en el hogar, posteriormente se dialoga en el aula y se sacan algunas conclusiones que se registran en forma colectiva:

5. En forma colectiva se define el problema, luego de un trabajo en equipos donde los niños **redactan la situación problema**. El proceso se registra en el mismo programa ActivInspire.

Protegiendo a los perros

¿ Por qué están en las calles?

En el presente año, alumnos de 6to año realizan una investigación sobre los perros callejeros en el barrio Malvasio.

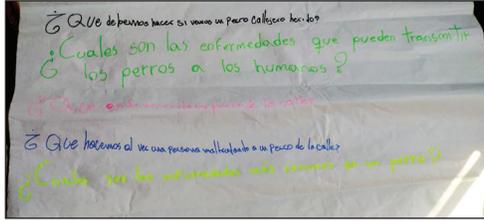
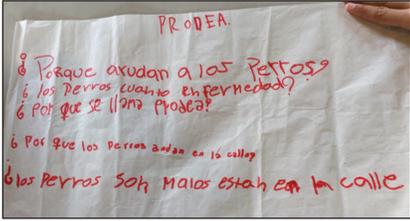
Desde un tiempo atrás, en el barrio se visualiza un aumento de perros callejeros. Muchos de ellos tirnen dueños pero éstos no le prestan la debida atención.

En Salto existe una protectora de animales sin fines de lucro llamada PRODEA que trabaja hace años en el departamento rescatando animales de de las calles.

La intendencia de Salto publicó en su portal la noticia de que la Fundación Cero Callejero trabajará junto a PRODEA en el relevamiento de perros en la ciudad y campo.

Fuente: propia de la autora (foto de pantalla con texto que producen los niños)

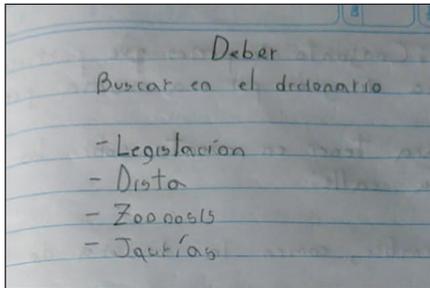
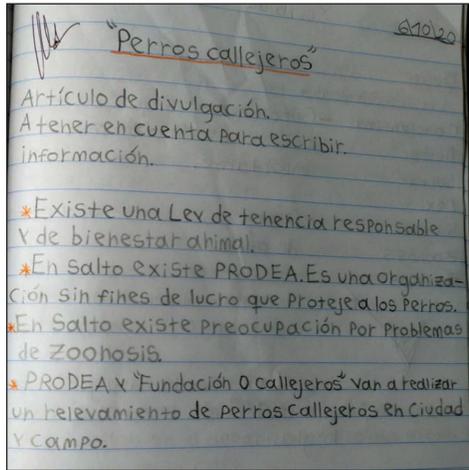
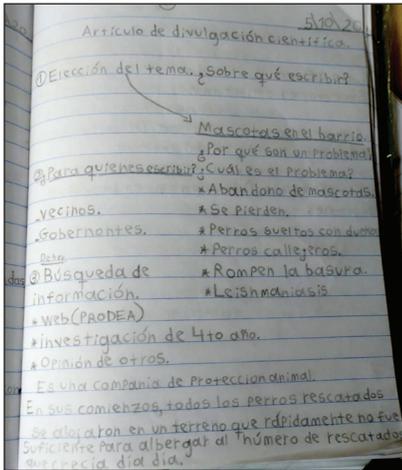
6. Redactan en equipos las preguntas que realizarán a autoridades de PRODEA y a veterinario.



Fuente: propia de la autora (foto del proceso de escritura de los niños, preparando la entrevista)

7. Se realizan entrevistas a representantes de PRODEA y a un veterinario, surgen textos.
8. **5 de octubre** Producciones individuales como **textos intermedios**, que constituyen la **planificación de la escritura**:

- A-Definición de subtemas a ser considerados en la escritura del artículo.
- B-Vocabulario: mediante búsqueda en diccionario.
- C-Escritura a partir de la investigación realizada por el grupo.



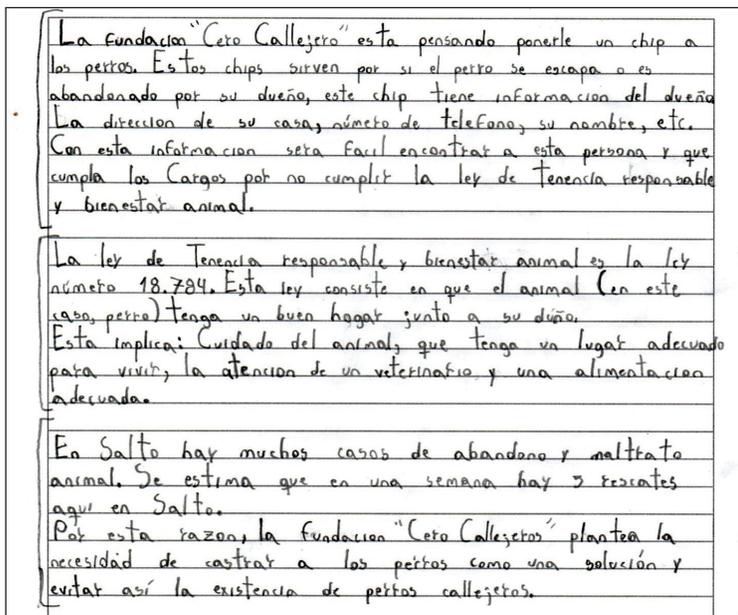
Estos textos intermedios dieron lugar a una propuesta de escritura individual en el mes de octubre, a

Fuente: propia de la autora (fotos de textos intermedios del proceso escritural)

Consigna y situación de escritura individual, 22 de octubre 2020

*“Luego de la investigación que realizamos, escriban un **texto de divulgación** para dar a conocer la **situación de los perros callejeros**, los **peligros que esto ocasiona**, las **posibles soluciones** a esta problemática barrial, tengan en cuenta la estructura que analizamos en el texto sobre las ballenas.”*

Escuela 2. Camila M. 22 de octubre 2020



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

La fundación "Cero Callejero" esta pensando ponerle un chip a los perros. Estos chips sirven por si el perro se escapa o es abandonado por su dueño, este chip tiene información del dueño. La dirección de su casa, número de teléfono, su nombre, etc.

Con esta información será fácil encontrar a esta persona y que cumpla los Cargos por no cumplir la ley de tenencia responsable y bienestar animal.

La ley de Tenencia responsable y bienestar animal es la ley número 18.784. Esta ley consiste en que el animal (en este caso, perro) tenga un buen hogar junto a su dueño.

Esto implica: Cuidado del animal, que tenga un lugar adecuado para vivir, la atención de un veterinario y una alimentación adecuada.

En Salto hay muchos casos de abandono y maltrato animal. Se estima que en una semana hay 5 rescates aquí en Salto.

Por esta razón, la fundación "Cero Callejeros" plantea la necesidad de castrar a los perros como una solución y evitar así la existencia de perros callejeros.

Transcripción textual del texto de Camila M. (niña de sexto año)

Fuente: propia de la autora (foto del texto de una niña, y transcripción textual para el análisis sin identificar la letra).

Guía de evaluación	Observación del investigador
1-Representación general del texto: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia en relación con la consigna. • Coherencia del conjunto del texto • Adaptación a un género textual de referencia. 	<p>Texto adecuado a la consigna, plantea la problemática y posibles soluciones, información proveniente del proceso de investigación propuesto por el grupo</p> <p>El texto es coherente, y se adapta al género textual.</p>
2-Contenidos temáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Objeto preciso del texto • Pertinencia de las informaciones • Progresión entre las informaciones conocidas y las nuevas. 	<p>Se centra en la propuesta, está claro el referente. Las informaciones son totalmente pertinentes.</p> <p>La progresión no es totalmente adecuada, el planteo del problema se realiza en el quinto párrafo, se le anteponen las soluciones.</p>
3-Adaptación a la situación de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • Enunciador • Destinatario • Objetivo • Intereses y retos implicados en la situación. 	<p>Se utilizan voces de autoridad como la fundación "Cero Callejero". Escribe el texto en tercera persona.</p> <p>Utiliza una expresión en impersonal en forma correcta: "Se estima...", para no responsabilizar al responsable de esta estimación.</p> <p>Incorpora un adverbio "aquí" que funciona como adjunto de "hay" (verbo), para denotar el lugar donde ocurren los rescates, este adverbio indica una relación de cercanía con el enunciador, que resulta innecesaria; más aún cuando a continuación expresa "en Salto". El artículo de divulgación tiene un destinatario muy amplio y no requiere que se ubique el enunciador en cercanía del fenómeno o acontecimiento sobre el que se expone.</p>
4-Planificación <ul style="list-style-type: none"> • Partes del texto • Articulación entre las partes • Pertinencia en relación con el plano convencional del género. 	<p>El texto presenta seis párrafos muy bien definidos en cuanto a la información nueva que aporta cada uno.</p> <p>Las partes del texto (párrafos) podrían reordenarse, ubicando el problema en primer lugar, para observar el efecto que causa.</p>
5- Textualización <ul style="list-style-type: none"> • Conexión/segmentación (organizadores textuales y signos de puntuación) • Posicionamientos enunciativos (deicticos personales y modalizaciones) • Cohesión nominal (correferencia anafórica) • Cohesión verbal (empleo de tiempos verbales) • Fórmulas expresivas de acuerdo al género. 	<p>Incorpora conectores y expresiones referenciales muy pertinentes: Con esta información... Esta ley... Esto implica... Por esta razón,... como</p> <p>La cohesión nominal y verbal es totalmente correcta, así como el uso de los tiempos y el modo verbal.</p> <p>Utiliza correctamente los signos de puntuación: punto final de párrafo, punto final de enunciado (intrapárrafo o punto seguido), dos puntos para enumerar; utiliza comas enumerativas de sintagmas nominales y sintagmas verbales (yuxtapone oraciones)</p> <p>Paréntesis para incorporar una aclaración.</p>

Fuente: propia de la autora (análisis del texto, para devolución al docente y tomar decisiones respecto a la secuencia didáctica).

“Toda actividad lingüística nace de las necesidades, las emociones, los intereses del sujeto, en la esfera motivadora de la consciencia.” Bernard Schnewly

Un aspecto clave en niños que escriben alfabéticamente, son coherentes y mantienen en todo momento la unidad temática (como en las producciones de niños de sexto año) es enseñarles a articular las ideas, todos los docentes visualizan este aspecto como una carencia de los niños que egresan de primaria.

Cabe preguntarnos ¿qué significa articular ideas? ¿qué significa progresar temáticamente en un texto escrito? es algo sumamente complejo, debido a que son múltiples los factores que permiten la “articulación de ideas”.

Al hablar de articulación estamos hablando de cohesión, de organización, y cada género textual tiene su propia organización. Al analizar los textos que explican, el artículo de divulgación (género que predominó en la muestra investigada), es necesario identificar la complejidad temática sobre la que se les propone escribir; entonces es aconsejable preguntarnos:

1. ¿Sobre qué tema escribirán y qué saben sobre el tema?
2. ¿Qué aportes teóricos les debemos facilitar para que tengan información fidedigna?
3. La profundidad de esos aportes teóricos, ¿es adecuada al nivel del grupo?
4. ¿Qué términos necesariamente deben aparecer en el texto de divulgación que escribirán?
5. ¿Los niños tienen esos términos incorporados semántica y ortográficamente?
6. ¿Se trabajó con un texto modélico para que tengan un ejemplo?
7. ¿De qué manera se trabajó con el texto modelo para reflexionar sobre cómo fue construido?
8. ¿Qué personas gramaticales se utilizarán? ¿los niños poseen dominio del léxico que permite sustituir términos para no reiterar?
9. ¿Tienen a disposición un repertorio amplio de conectores causa-consecuencia, para utilizar el correcto sin caer en repeticiones?
10. ¿Se les sugirió incorporar paratextos (cuadros, imágenes, tablas, subtítulos, negritas) como elementos importantes en textos de divulgación?

Sobre el uso de conectores

El “banco de conectores” como recurso, es una caja de herramientas que favorece y facilita el proceso de escribir, pero ese “banco” debe surgir de la reflexión respecto a su significado. Al proponerles a los niños que utilicen el término “porque” en una expresión cotidiana, una niña responde “*Estoy en la escuela porque mi mamá me obligó*”, se registra la expresión y se analiza entre todos, preguntándoles “¿*Cuál es la causa y cuál la consecuencia?*”; espontáneamente los niños responden: “*La causa está primero, ... siempre está primero... es ...estoy en la escuela.*”. Mediante preguntas problematizadoras respecto a qué ocurrió antes temporalmente (la mamá obligó), logran comprender que no siempre la causa se escribe antes.

Este tipo de reflexiones sobre expresiones cotidianas, son las que permiten analizar pragmáticamente estas expresiones, y favorecen la apropiación de recursos valiosos en la construcción de sentido. Un ejemplo de cómo generar el banco de conectores puede ser el que se presenta, donde se destaca la función de cada grupo de conectores.

CONECTORES DE TEXTO		
TIPO	FUNCIÓN	EJEMPLOS
Conectores de causa	Señalar el motivo o razón de algo que sucede.	Porque, pues, puesto que, ya que, debido a que, como, consecuencia de, a causa de que, en vista de que.
Conectores de consecuencia	Hacer saber lo que sigue.	Luego, así que, de ahí que, de manera que, entonces, en conclusión, por esto, por esta razón, por lo tanto, de modo que, de suerte que, en consecuencia, por consiguiente.
Conectores de oposición o contraste	Señalar relaciones de oposición.	Más, pero, sino, por el contrario, sin embargo, no obstante, más bien, antes bien, en cambio.
Conectores de concesión	Indicar una negación parcial.	Aunque, a pesar de que, aun cuando, si bien.
Conectores de adición	Adjuntar ideas.	Más aún, además, así mismo, inclusive, aparte de ello, también, no sólo, sino también.
Conectores de equivalencia	Señalar algo similar pero de manera técnica.	En otras palabras, en otros términos, es decir, o sea, vale decir en suma.
Conectores de evidencia	Recordar en punto obvio.	Desde luego, obviamente, naturalmente, como es evidente, por supuesto, sin lugar a dudas, indudablemente.
Conectores de orden	Enumerar una serie de puntos.	Primero, en primer lugar, en segundo lugar, antes, después, finalmente, por último, a continuación.
Conectores de secuencia	Indicar una sucesión de ideas.	Después, luego, en seguida, posteriormente.

Fuente: propia de la autora (foto de la pantalla del aula, material proporcionado a los niños individualmente).

1. “Llovió torrencialmente durante tres días, **por eso** se inundaron todos los barrios bajos de la ciudad”.
2. “Se inundaron todos los barrios bajos de la ciudad, **porque** llovió torrencialmente durante tres días.”

¿Qué sucede si en el primer enunciado utilizo el “porque”? ¿se establece una relación posible desde el punto de vista semántico? ¿qué saberes debe tener el niño para reconocer cuál es la causa y cuál la consecuencia? los conectores le brindan pistas para ese reconocimiento, pero es necesario reflexionar si el “por eso” antepone una causa o una consecuencia, el “porque” antepone causa o consecuencia; y porque el escritor toma decisiones de anteponer consecuencias, ¿qué efecto produce en el lector?, el análisis desde el punto de vista pragmático promoverá la reflexión.

Cuando se anteponen consecuencias, se quiere destacar el efecto de determinada situación, en el ejemplo 2 el escritor tiene como objetivo destacar la inundación, por razones contextuales le interesa que quien lea su texto, ponga atención en el fenómeno de inundación, las causas pueden ser varias: “se rompió una represa, se taparon cañerías, se desbordaron ríos, ...”: En ese enunciado, interesa la inundación y no la lluvia torrencial; cosa inversa ocurre en el enunciado 1, donde se quiere enfatizar el fenómeno atmosférico que causó la inundación.

Al realizar estas reflexiones con los niños, estamos vinculando FORMA Y SENTIDO (Dora Riestra), esto es lo que genera impacto en el proceso de escritura, porque estamos enseñando a construir enunciados y a articular oraciones mediante conectores que cobran sentido en la producción.

Conclusión

El niño de sexto año, no logra reconocer ni valorar la presencia de los conectores en los textos, y tampoco los utilizan con pertinencia, o es muy reiterativo porque no maneja variedad.

Así como se sistematiza la enseñanza del sustantivo, adjetivo y verbo, los conectores y unidades conectoras también merecen un abordaje específico.

Al realizar la investigación en las aulas, analizando las respuestas de los niños, interviniendo mediante preguntas reflexivas, se aprecia que los conectores son términos sobre los que no se cuestiona su significado, resulta imprescindible reflexionar sobre su valor en la comprensión de textos y en la construcción de sentido mediante la producción textual.

Si se logra instalar la reflexión sobre esta categoría de palabras, las producciones podrían resultar más claras, y sin ambigüedades.

REFERENCIAS

ALARCOS LLORACH, E. **“Gramática de la Lengua Española”**. Madrid: Espasa Calpe/ Real Academia Española, 1995.

ÁLVAREZ, T. **“Didáctica del texto en la formación del profesorado”**. España: Síntesis, 2005.

ÁLVAREZ, T. **“Competencias básicas en escritura”**. España: Octaedro, 2010.

CAMILLONI, A. **“El saber didáctico”**. Argentina: Paidós, 2008.

CAMPS, A. (comp.). **“Secuencias didácticas para aprender a escribir”**. España: GRAO, 2003.

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.). **“Secuencias didácticas para aprender gramática”**. España: GRAO, 2006.

CASSANY, D. **“Construir la escritura”**. Barcelona: Paidós, 1999.

FLOWER, L.; HAYES, J. **“Teoría de la redacción como proceso cognitivo”**. Buenos Aires: Lectura y vida, 1996.

LEPRE, C. **“Enseñar gramática en la escuela”**. Uruguay: Camus, 2019.

LITWIN, E. **“Las configuraciones didácticas”**. Argentina: Paidós, 1997.

MARÍN, M. **“Lingüística y enseñanza de la Lengua”**. Argentina: AIQUE, 2000.

RIESTRA, D. **“Usos y formas de la lengua escrita”**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **“Nueva gramática de la lengua española”**. Madrid: Espasa, 2009.

PODEMOS DISCUTIR A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA LIBRAS?

Maria Mertzani

Introdução

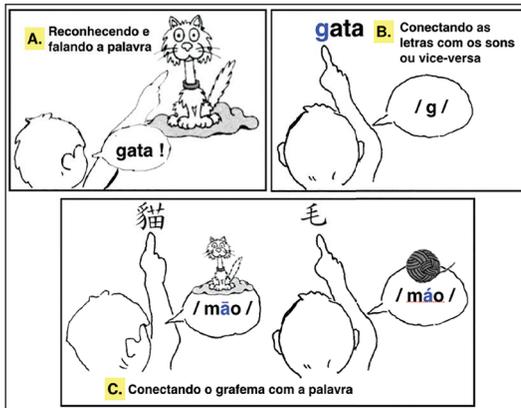
A Lei 14.191/2021 estabelece a educação bilíngue da criança surda, tendo a Libras sua primeira língua (L1) de instrução e o português sua segunda língua (L2). No entanto, embora a Libras seja definida como a língua da criança surda e de instrução escolar, na prática, até o presente, a Libras é ensinada para servir ao aprendizado do português. Ou seja, a criança aprende sinais e o alfabeto manual para se alfabetizar em língua portuguesa. Esse é o cenário para a maioria das crianças surdas que vêm de famílias ouvintes (quando ambos os pais são ouvintes) e iniciam a escola (nos últimos anos, a escola regular) com um conhecimento tardio de Libras ou sem nenhum idioma (Libras, português etc.).

Mesmo naqueles casos (que correspondem a cerca de 5% da população de crianças surdas) em que a criança adquiriu Libras desde o seu nascimento em um ambiente familiar *nativo*¹ (quando ambos os pais são surdos ou um dos pais é surdo), a escola, de acordo com a Lei vigente, não ensina a Libras como língua materna e, portanto, não alfabetiza a criança em sua própria língua. O fato de a criança surda ter uma Língua de Sinais (LS) desde o nascimento ou cedo na vida não significa que ela seja alfabetizada nessa LS. A aquisição linguística não é alfabetização, embora a primeira seja a base para que a alfabetização venha na escola. Da mesma forma, o fato de a criança falar português não equivale a ser alfabetizada.

O exemplo da criança surda nativa é um caso educacional semelhante a outras línguas minoritárias, embora nestes casos, a escola, por lei, decida um programa bilíngue a ser seguido para a alfabetização da criança minoritária. Por exemplo, no Brasil a criança indígena ouvinte tem o direito de ser alfabetizada primeiro em sua língua indígena e depois em português. Assim, existem escolas em comunidades indígenas que seguem materiais didáticos de alfabetização em sua própria língua nativa, até mesmo em alguma escrita. Para a instrução bilíngue da criança surda, não existem tais programas definidos e, assim, a alfabetização é cunhada em seu significado tradicional, que é atendida na Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC), criada e instituída pelo Decreto nº 9.765 em abril de 2019 (p. 18): “A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.” A alfabetização é considerada apenas sob o aspecto de uma língua falada (mesmo que minoritária), e não a partir de uma LS. Além disso, o ensino de alfabetização é ligado ao ensino de escrita e leitura, que por a língua portuguesa, é um sistema alfabético, representando a gráfica dos sons por meio de letras do alfabeto.

1 Gostaria de abordar o caso das crianças ouvintes de pais surdos, cuja língua materna também é a Libras. No entanto, esta questão requer um tratamento especial em um artigo a seguir. O foco deste trabalho é a criança surda.

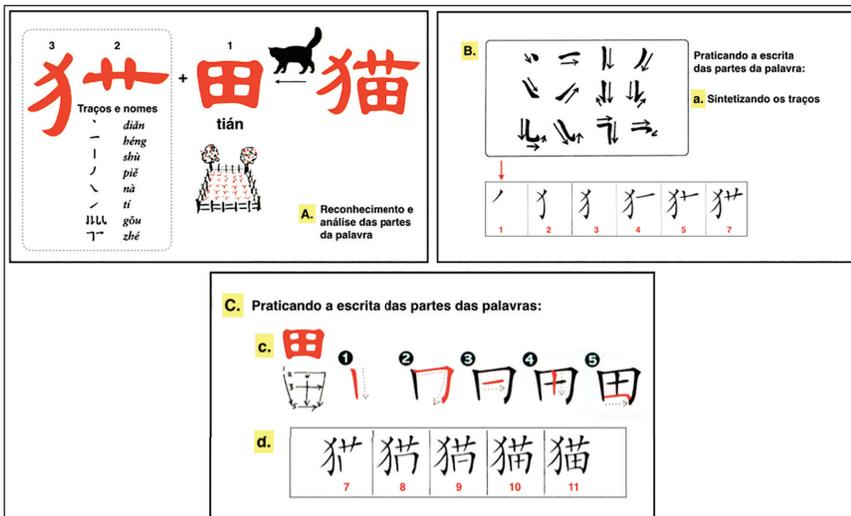
Figura 1 – Exemplos de habilidades de alfabetização em português e chinês



Fonte: Elaborado pela autora. Obs.: As línguas são selecionadas como correspondentes às alfabéticas (português) e às não alfabéticas (chinês).

O foco deste artigo é discutir o significado da alfabetização em uma LS, paralelamente às línguas faladas (principalmente alfabéticas como o português) e às línguas orais como as línguas indígenas, que não são línguas escritas tradicionais (MERTZANI, 2022). O foco está na *alfabetização precoce* que abrange na maioria das políticas e sistemas educacionais o período de escolarização da Educação Infantil e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Figura 2 – Exemplos de habilidades de alfabetização em chinês



Fonte: Elaborado pela autora. Obs.: Em A, a criança precisa reconhecer e analisar as partes da palavra “gata”, pois sua forma escrita envolve uma síntese de traços e da palavra “campo” (em chinês, tián). A prática da escrita passa então pela escrita correcta destes elementos, quer separadamente quer em conjunto (veja B e C). A palavra “gata” presuppõe que a criança seja competente ao menos para

reconhecer e escrever os traços (veja B), que são considerados habilidades precoce, equivalentes às atividades de pré-escrita que as línguas alfabéticas empregam na aprendizagem da escrita das letras do alfabeto. Não há equivalência entre a palavra escrita “gata” e sua forma falada.

Habilidades de alfabetização precoce

Em geral, para a maioria das línguas faladas a alfabetização é cunhada para significar a aquisição de um código escrito que envolve o desenvolvimento do código alvo (a leitura) e a decodificação de textos tipográficos (escrita). Conforme abordado acima, para uma criança se tornar alfabetizada, ou seja, desenvolver essas duas habilidades, ela precisa primeiro ter adquirido uma língua. Para o exemplo da Figura 1, a criança precisa reconhecer o conceito “gata” na vida real e falar (em qualquer idioma), pronunciando corretamente, a palavra alvo. Sabendo disso, a criança passa a desenvolver as habilidades para analisar o som da palavra “gata” e conectar cada som (fonema) com a sua letra (grafema), a sua forma escrita. No entanto, nem todas as línguas faladas são alfabéticas e, portanto, não existe essa relação “transparente” entre os fonemas e grafemas das palavras. Por exemplo, a criança chinesa ouvinte aprende a reconhecer diferenciações sonoras distintas como no caso das palavras “gata” (mão) e “lã; cabelo” (máo); e a escrever a palavra “gata” de acordo com as técnicas caligráficas chinesas (Figura 2), memorizando a escrita correspondente das palavras. Assim, para as línguas faladas alfabéticas e não alfabéticas, a alfabetização envolve diferentes habilidades da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade.

A alfabetização começa oficialmente na escola aos quatro anos (no jardim de infância) e continua até os dois primeiros anos do ensino fundamental, por volta dos sete anos. Assim, a alfabetização abrange as chamadas etapas de *pré-alfabetização* e de *decodificação* (veja Quadro 1). Até o terceiro ano do ensino fundamental, a criança deve comprovar seu conhecimento e fluência em leitura e escrita, demonstrando capacidade em automatismo, ou seja, sua habilidade em ler palavras automaticamente, com menor ênfase na decodificação e com uso adequado da entonação das palavras. A partir dos oito anos de idade, a expectativa é que o aluno se torne mais fluente na leitura de diferentes textos para diversas informações (ficção, não ficção etc.), e aos quinze anos, no ensino médio, ele esteja mais apto para avaliar criticamente qualquer informação e sintetizar sua própria perspectiva sobre um assunto (BEERS; BEERS; SMITH, 2010). Esse processo de alfabetização é integrado ao currículo oficial e determina o desempenho e progresso acadêmico das crianças. Essas mesmas etapas se aplicam para crianças ouvintes de comunidades minoritárias, onde, por exemplo, as escolas adotam o sistema de escrita indígena (quando aplicável) e o ensinam, ou ensinam diretamente a língua oficial dominante, pulando assim o ensino da língua materna (LM) da criança.

Há quatro componentes essenciais da alfabetização precoce² no currículo que envolvem e transcendem as quatro habilidades das línguas faladas³: falar, ouvir, ler e escrever (Quadro 1).

2 Todos os quatro envolvem as duas primeiras fases de alfabetização no Quadro 1.

3 A ênfase está nas línguas alfabéticas.

Quadro 1 – Fases iniciais de alfabetização

FASES DE ALFABETIZAÇÃO	ANO ESCOLAR
<p><i>Pré-alfabetização</i></p> <p>A criança desenvolve uma base para a alfabetização. Por exemplo, a criança se torna mais apta com a fonologia de seu sistema de língua (por exemplo, quais sons são semelhantes nas palavras). A criança desenvolve conceitos sobre a escrita (por exemplo, a escrita vai da esquerda para a direita e de cima para baixo), consciência fonêmica e conhecimento de como manusear um livro.</p>	Pré-escola e jardim de infância
<p><i>Decodificação</i></p> <p>Esta fase reflete o início da instrução formal de alfabetização. A criança começa a desenvolver algumas correspondências básicas entre letras e sons e a aplicar esse conhecimento em livros e outros textos. A criança geralmente adquire uma compreensão do princípio alfabético e deve ter amplas oportunidades para "decodificar" as palavras.</p>	Primeiro ano (6-7 anos)
<p><i>Confirmação</i></p> <p>A criança confirma o conhecimento que aprendeu nas fases anteriores e torna-se mais fluente nessas habilidades. Desenvolve o que se chama de automaticidade (a leitura automática de palavras), com menor ênfase na decodificação. À medida que sua leitura se torna mais fluente, ela começa a desenvolver a capacidade de ler de uma maneira que reflete os ritmos naturais de conversação (ou prosódia). Ela sabe como usar o fraseado, a ênfase e a entonação adequadas em sua leitura.</p>	2º ao 3º ano (cerca de 8 anos)

Fonte: Beers, Beers e Smith (2010, p. 3).

A primeira é a *compreensão*, o processo de derivar significado de textos orais ou escritos, envolvendo: (i) vocabulário (por exemplo, o aprendizado de novas palavras e conceitos); (ii) previsão (por exemplo, dizer o que acontecerá a seguir em uma história); (iii) conexão (por exemplo, relacionar imagens e textos à vida real); e (iv) recontagem (por exemplo, lembrar ações e eventos de histórias). A segunda é a *consciência fonológica*, o processo de reconhecimento dos fonemas (sons) que compõem as palavras, incluindo a rima (por exemplo, palavras que terminam com as mesmas sílabas), a aliteração (por exemplo, palavras que começam com o mesmo fonema) e a segmentação (quebra de palavras em sílabas).

O terceiro componente é a *fonética* (ou o *princípio alfabético* para escritas alfabéticas), que envolve instrução sistemática das relações letra-som (por exemplo, discriminação auditiva, conhecimento letra-som; veja STALLMAN; PEARSON, 1990, p. 15-16) para ler e soletrar palavras com precisão e rapidez, incluindo reconhecimento de nome (por exemplo, identificar o próprio nome escrito), escrita do nome (por exemplo, escrever o próprio nome), reconhecimento de letras (por exemplo, nomear as letras do alfabeto) e correspondência de letra-som (por exemplo, conhecer o som de uma letra ou a letra de um som) (EASTERBROOKS; BEAL-ALVAREZ, 2013; EPSTEIN, 2007).

O quarto componente refere-se ao *conhecimento da convenção de escrita*, como saber como a escrita está organizada na página e como ela é usada para leitura e escrita (EPSTEIN, 2007, p. 5). Esse componente envolve: identificar as partes do livro (por exemplo, capa e contracapa, página de rosto, páginas da história), orientação de livros para leitura (por exemplo, reconhecimento de frente e verso, de cima e de baixo, e do lado direito para cima), distinguir entre imagens e palavras (por exemplo, reconhecer as diferenças entre ilustrações e texto); e entender a direção do texto (por exemplo,

fluindo da esquerda para a direita, retornando ou “varrendo” para a esquerda no final de uma linha, continuando na próxima página) (p. 143).

O Painei Nacional de Leitura (2000) para a língua inglesa (nos Estados Unidos) acrescentou⁴ a *fluência* como componente essencial da alfabetização inicial (já integrada no currículo), que se refere à leitura rápida, precisa e com articulação adequada. A fluência é um indicador de leitura habilidosa e facilita a integração rápida de conceitos em frases e texto. É medida fazendo com que os alunos ouvintes leiam em voz alta uma passagem de nível de série por um minuto e o número de palavras corretas produzidas (a partir da passagem) é a taxa de fluência de leitura oral (ALGOZZINE; MARR; MCCLANAHAN; BARNES, 2012, p. 10).

Desses componentes, a compreensão envolve habilidades *irrestritas* que se desenvolvem lentamente ao longo da escolaridade e da vida da criança, enquanto os restantes (por exemplo, conceitos de escrita, consciência fonêmica, fonética) são *restritas* e envolvem o aprendizado de um conjunto finito de itens, que a criança domina dentro de um período de tempo relativamente curto (HARTMAN; NICOLARAKIS; WANG, 2019). Além disso, é o componente fonético com o conhecimento da convenção escrita, que se aplica estritamente ao aprendizado da forma escrita de uma língua falada (sua leitura e escrita) e, portanto, sua alfabetização escrita. O restante, compreensão e consciência fonológica, também pode se referir à alfabetização e ao letramento oral, como acontece com as línguas indígenas e, como ocorre em poucos currículos de LSs, onde são ensinadas como L1 (MERTZANI, 2022). No entanto, deve-se ressaltar (como já mencionado na introdução), o fato de as LSs serem ensinadas nestes currículos, não significa que seu ensino empregue práticas de alfabetização. De fato, até o momento, a leitura dos sinais impressos não é considerada equivalente à leitura de uma escrita.

Alfabetização precoce na LS

Após a publicação do Currículo de Libras da cidade do Rio Grande (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020), o Projeto “EXT 1448 – Desenvolvimento curricular: material didático para Libras na educação infantil e fundamental” no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) implementou durante um ano letivo (em 2021) por meio de um estudo piloto o currículo específico nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Especial Padre Reus em Esteio, RS – Brasil. Como era de se esperar, por já ter sido estudado com os professores da Escola Bilíngue do Rio Grande nos anos 2019-2020 (veja também FERNANDES, 2022), houve dificuldade na implementação do currículo devido ao principal desconhecimento do que constitui o saber metalinguístico e a gramática pedagógica de Libras e das LSs e como esse conhecimento pode ser transferido na construção de materiais didáticos.

Durante o estudo, em relação aos componentes de alfabetização mencionados, a prática docente demonstrou que certos elementos aparecem, embora haja demanda de orientação e treinamento. Por exemplo, no âmbito da consciência fonológica, embora houvesse conhecimento dos parâmetros fonológicos das LSs (configuração de mão,

4 Para o inglês, bem como para outras línguas europeias faladas (francês, espanhol, italiano, grego etc.), desde o início de 2000.

localização, movimento etc.), utilizar esses parâmetros em diferentes tipos de tarefas para ensinar a consciência fonológica de Libras (identificar e distinguir os parâmetros, segmentar os sinais em suas sílabas etc.), mostrou-se uma prática difícil. Tarefas com reconhecimento da configuração da mão dominaram no geral e não houve atividades que pudessem envolver diferenciação, combinação e/ou mudança/substituição dos parâmetros (além da configuração da mão). Quando essas carências foram supridas, foram realizados seminários para informar a prática docente. O foco foi capacitar o professor para realizar uma leitura laboral dos sinais que não envolvia (e até hoje o dia não envolve) a prática docente. A leitura ao vivo, como ocorre na sala de aula de línguas faladas, não acontece na sala de aula de Libras, onde a criança surda pode ler em sequência, na frente do professor e colegas, ou em silêncio individualmente, os sinais impressos em textos sinalizados elaborados. A prática docente envolve colocar os alunos para assistir vídeos sinalizados gravados e a compreensão desses. A falta de materiais impressos sinalizados justifica em parte esta prática. Quando tais materiais foram construídos, como o material pedia aos alunos que lerem os sinais, essa última habilidade parece estar ligada à leitura das palavras em português (como já mencionado acima) ou em alfabeto manual, que estavam presentes nos materiais.

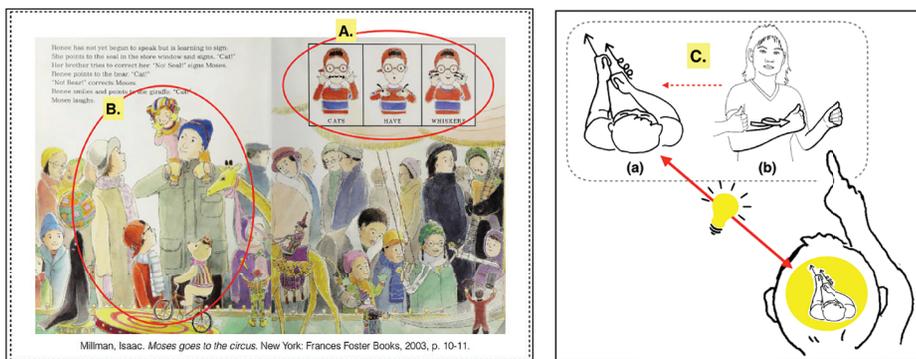
Quadro 2 – Componentes da alfabetização precoce entre línguas faladas e de sinais

Componentes	Línguas faladas	Línguas de sinais	
<i>Compreensão</i>	Exemplos: (i) vocabulário (ii) previsão (iii) conexão (iv) recontagem	Exemplos: (i) vocabulário (ii) previsão (iii) conexão (iv) recontagem	
<i>Consciência fonológica</i>	Exemplos: (i) os fonemas (ii) a rima (iii) a aliteração (iv) a segmentação	Exemplos: (i) os fonemas (ii) a rima (iii) a aliteração (iv) a segmentação	
<i>Fonética ou o princípio da escrita</i>	Exemplos: (i) relações letra-som (ii) reconhecimento de nome escrito (iii) reconhecimento de letras (iv) correspondência de letra-som	Exemplos: (i) relações sinal impresso – sinal articulado ao vivo (ii) reconhecimento de nome-sinal impresso (iii) reconhecimento de sinais impressos (iv) correspondência de sinal impresso – articulação	Não envolve a escrita da sinalização.
<i>Conhecimento da convenção de escrita</i>	Exemplos: (i) identificar as partes do livro (ii) orientação de livros para leitura (iii) distinguir entre imagens e palavras (iv) entender a direção do texto	Exemplos: (i) identificar as partes do livro (ii) orientação de livros para leitura (iii) distinguir entre imagens e sinais (iv) entender a direção do texto sinalizado	Não envolve a escrita da sinalização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste projeto, assim como no projeto “PESQ 1529 – *Implementação do Currículo Libras: Avaliação e formação de professores,*” as entrevistas com os professores apontaram outro aspecto interessante de sua prática docente. Os professores empreguem a imagem (em seu significado geral, incluindo o vídeo) como uma ferramenta para entregar o conteúdo do currículo em geral (não só do currículo de Libras). Assim, as imagens dos sinais são consideradas como um apoio visual para o aluno aprender vocabulário e conceitos, mesmo nos casos em que a sinalização é apresentada impressa e em ordem e, portanto, em frase textual (Figura 3A). A imagem sinalizada impressa, à semelhança do vídeo que capta a sinalização, pode ser lida em sala de aula (HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022) e quando tal prática de ensino é empregada, há a necessidade de examinar aspectos dessa leitura, com características únicas e separadas das conhecidas competências de alfabetização discutidas acima. Considerando esse deslocamento para o texto visual, a leitura escapa dos limites estreitos do texto alfabético impresso e abrange um significado mais do que a mera decodificação de palavras em uma página. Vai além do privilégio do texto escrito e inclui a leitura de qualquer tipo de imagem visual (WILLIAMS, 2007). Essa concepção de alfabetização visual no currículo das LSs ainda é muito limitada na prática de sala de aula.

Figura 3 – Exemplos da sinalização impressa e sua leitura



Fonte: Elaborada pela autora. Obs.: Em A, a criança surda aprende que a leitura da sinalização impressa vai da esquerda para a direita. A criança também precisa reconhecer os símbolos típicos do movimento para a articulação correta da sinalização. São características correspondentes às apresentadas na escrita chinesa, na Figura 2. Além desses elementos técnicos, a criança leitora surda também precisa ler os sinais do ponto de vista receptivo. Esta última, a criança tem que reverter na perspectiva expressiva, que usa quando solicitado a ler ao vivo a frase sinalizada impressa (a frase “gatas tem bigodes”, sinalizada na Língua de Sinais Americana – ASL). Em C(a), o sinal “perseguir” é representado do ponto de vista expressivo. Em C(b), o mesmo sinal é ilustrado do ponto de vista receptivo. Embora este livro ilustrado não seja instrutivo (no sentido de que não foi feito para ensinar a ASL), constitui um bom exemplo de imagens exibindo conteúdo e uso da LS. Em B, o leitor vê o Moisés, a criança surda da história, com sua família em um circo. Moisés (e o leitor) olha para sua irmã que sinaliza “gata”.

Neste contexto, os dois componentes da alfabetização das línguas faladas “Fonética ou o princípio da escrita” e “Conhecimento da convenção de escrita”

não correspondem aos das LSs, uma vez que não existe escrita oficial⁵ e, portanto, não há exigência para praticar sua escrita (veja Quadro 2). No entanto, exigem que a criança saiba ler um livro e as ilustrações sinalizadas presentes (como na Figura 3A) e reconhecer os símbolos especiais que acompanham a sinalização ilustrada (por exemplo, setas ou ciclos, indicando a natureza e direção do movimento dos sinais), símbolos semelhantes aos que a escrita chinesa usa (veja Figura 2).

Leitura da sinalização

Em muitos países, por lei, a escola (bilingue ou regular) é responsável por ensinar a LS à criança surda, pois, na maioria dos casos (quando a criança surda não é implantada), entra na escola com conhecimento limitado de sinais ou com nenhuma aquisição linguística. Em outras palavras, a escola é responsável por ensinar a aquisição linguística bem como o conhecimento metalinguístico da LS adquirida. Nessa tarefa educativa única, a prática docente considera o desenvolvimento integral da criança surda (cognitivo, emocional, físico e social), assim como ocorre com a criança ouvinte. Isso significa, novamente, que os componentes da alfabetização precoce são ajustados ao desenvolvimento da criança, o que segue os currículos de LS oficiais. Em consonância com isso, considerando a idade e o histórico linguístico da criança surda, não é direto que a sinalização impressa seja imediatamente compreendida e lida pela criança. O próprio ato de ler um impresso sinalizado implica um procedimento diferente de uma língua escrita falada e, também, de um vídeo sinalizado (veja BOSWORTH; STONE; HWANG, 2020; SECORA; EMMOREY, 2020), especialmente quando a criança está na idade de 4-6 anos.

Imagens e vídeos mostram uma visão frontal da sinalização, da cintura à cabeça de um sinalizador, do ponto de *vista receptivo* e raramente é representada do ponto de *vista expressivo* (HOFFMANN-DILLOWAY, 2017) (veja Figura 3C). As LSs, por sua modalidade, são expressas de forma tridimensional e, como tal, veiculam relações espaciais. Portanto, a leitura do material sinalizado exige que a criança tem que realizar uma transformação mental. Isto é, reorientar a sinalização (180°) e, portanto, realizar a chamada *mudança de perspectiva visual* (EMMOREY; BOSWORTH; KRALJIC, 2009). Há pesquisa limitada sobre a leitura da sinalização e essa falta não informa a prática docente. Essa pesquisa mostra que as crianças usam quatro estratégias para imitar sinais e cometem erros específicos em sua sinalização (SHIELD; MEIER, 2018): (i) a anatômica, quando ativam os mesmos músculos do modelo sinalizador (por exemplo, no vídeo), a que pode levá-las a usar de forma inadequada a mão não dominante durante a sinalização; (ii) o espelhamento, quando produzem uma imagem espelhada do sinal modelado, o que pode levar o aluno a produzir erros de reversão do movimento lateral ou a usar a mão não dominante; (iii) a correspondência visual, quando elas produzem o que veem de sua perspectiva, o que pode levá-las a produzir movimentos de dentro para fora e inversões de orientação

5 Já houve tentativas de criação de uma, como a escrita de sinais para Libras, embora não seja utilizada pela comunidade surda e/ou pela maioria dos profissionais das escolas.

da palma; e (iv) a estratégia de reversão, quando reproduzem o que o modelo sinalizador veria a partir de sua perspectiva. Esta última estratégia é a única que sempre produz sinalização correta.

A criança surda utiliza primeiramente uma estratégia de correspondência visual para, posteriormente, passar para a estratégia de espelhamento. Os adultos tendem a usar uma estratégia de espelhamento para aprender sinais e imitar sinalização. Assim, para que a criança alcance a estratégia reversa (e articular sinalização correta), ela deve passar por uma fase preparatória de alfabetização precoce que exige que ela leia os sinais com fluência e automaticamente (equivalente à Nomeação Automática Rápida⁶ de letras ou dígitos), principalmente quando são impressos. Por exemplo, nos Padrões de Conteúdo de ASL (veja MERTZANI, 2022), o componente de fluência no jardim de infância e nos três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, refere-se à sinalização com propósito, precisão suficiente e ritmo e expressões adequadas. A recitação também está incluída quando textos literários estão envolvidos, bem como o uso do contexto para confirmar ou autocorrigir o reconhecimento e a compreensão dos sinais.

No entanto, como já foi abordado, não existe uma prática de ensino (além daquela em que a criança assiste a vídeos sinalizados) em que a criança seria solicitada a ler um texto sinalizado impresso na sala de aula, semelhante à prática de leitura de textos impressos de línguas faladas, como é o caso da criança ouvinte lendo o português escrito.

O material em uso

Os professores utilizam fontes da língua falada (material criado para crianças ouvintes), como livros didáticos e suas imagens, e/ou transliterando seus textos para a LS alvo. Estes, geralmente, apresentam um narrador sinalizador adulto, surdo ou ouvinte, e um fundo de vídeo mutável que retrata as imagens de livros infantis (do mercado) em uso. No entanto, esses materiais são visuais (como são baseados em imagens e vídeos), mas eles não são criados com a intenção de ensinar a língua e *sobre* a língua. Em contraste com essa prática, o projeto “EXT 1448 – Desenvolvimento curricular: material didático para Libras na educação infantil e fundamental” também focava capacitar o professor para a construção do material pretendido em Libras. A ênfase particular foi à seleção de livros ilustrados com rico conteúdo narrativo que permitiria a implantação de sinalização alvo e o foco em objetivos gramaticais específicos (com base no currículo de Libras). Esses critérios também permitiram a construção de tarefas que correspondessem aos quatro componentes de alfabetização precoce.

A imagem é o “meio para estabelecer uma relação afetiva entre criança e livro” (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2012, p. 15). A criança surda, assim como as crianças ouvintes, necessita de materiais que correspondam ao seu desenvolvimento

6 Em inglês, “Rapid Automatic Naming – RAN”, a capacidade de nomear rapidamente uma sequência de letras ou dígitos aleatórios.

(físico, emocional, linguístico etc.) e necessidades de aprendizagem, com personagens próximos de sua idade. Ter sempre um adulto (além do professor da sala de aula) apresentando o material de vídeo não é uma abordagem adequada para crianças. No entanto, poucos livros internacionalmente consideraram especificamente a representação de personagens surdos infantis (como no exemplo da Figura 3). A maioria de livros destaca aspectos da surdez como condição médica, que requer correção e que perpetua estereótipos da surdez como deficiência (GOLOS; MOSES, 2011). O projeto evitou tal aspecto e deu preferência a livros de diversos gêneros textuais e temáticas infantis (temáticas de aniversário, épocas do ano, dia das mães etc.), construindo um cronograma letivo.

Estudos de rastreamento ocular sobre como crianças pré-leitoras processam imagens durante a representação verbal (por exemplo, para crianças ouvintes, enquanto ouvem a história) demonstram que seu comportamento de fixação sugere que elas tentam usar a ilustração enquanto dão sentido à narração oral. Elas fixam os elementos da imagem em uma ordem semelhante à que aparecem na narração, integrando, portanto, a informação verbal e a informação não-verbal da imagem em uma base momento a momento (TAKACS; BUS, 2018; YU, 2012). Os movimentos oculares parecem ser controlados pela informação semântica da narração e as crianças compreendem melhor as narrações quando as imagens são mais congruentes com a narrativa. Isto é, quando as imagens são semanticamente fortemente relacionadas à narração. Além disso, os pré-leitores raramente demonstram interesse pelo texto impresso do livro ilustrado (TAKACS; BUS, 2018). O projeto levou em consideração essas descobertas para a seleção dos livros ilustrados, considerando também que: (i) a criança surda é um pré-leitor ao ingressar na escola; e (ii) qualquer compreensão da representação sinalizada exigiria uma forte relação semântica entre a imagem congruente e a sinalização produzida (principalmente pelo professor).

Ensino de consciência fonológica de Libras

Uma vez que a transferência de conhecimento da segmentação de sinais se correlaciona com o sucesso na leitura da escrita e na compreensão de leitura de uma língua falada (ENNS; MCQUARRIE, 2021; MCQUARRIE; PARRILA, 2014), prioridade foi dada à instrução da consciência fonológica de Libras, por meio da implementação de uma metodologia explícita. Tal decisão estava de acordo com a Lei 14.191/2021 pois o aprendizado e a aquisição da Libras apoiariam ao aprendizado da leitura e escrita do português. Assim, as tarefas foram projetadas para tornar os padrões fonológicos explícitos e para aumentar a consciência dos contrastes fonológicos finos entre, principalmente, dos fonemas da configuração da mão, movimento e localização.

Quadro 3 – Exemplos de tarefas de consciência fonológica nos níveis ao foco

Tipo de tarefa	Exemplo	Nível
1. Contando fonemas.	Quantos fonemas você vê no sinal?	Fonema
2. Segmentação de fonemas iniciais.	Qual é o primeiro fonema da forma de mão no sinal?	Fonema
3. Gerando sinais de uma história, começando com um fonema particular.	Demonstre-me um sinal da história que começa com ... (a forma de mão do estímulo)	Fonema
4. Contando sinais.	Quantas sinais você vê nesta frase?	Sinal
5. Reorganizando os sinais.	Vou sinalizar alguns sinais fora de ordem. Você os coloca na ordem certa para que façam sentido.	Sinal
6. Fornecer sinais que faltam enquanto o professor lê, sinais, frases curtas de uma história.	Você me ajude a construir a história. Você me sinaliza os sinais que deixo de fora.	Sinal
7. Contando sílabas.	Vamos contar sílabas (ou partes) de sinais.	Sílaba
8. Substituição de sílaba.	Vamos inventar alguns sinais novos.	Sílaba

Fonte: Elaborado pela autora.

Crianças surdas processam sinais como uma combinação de unidades sublexicais e, conseqüentemente, ativam uma coorte de sinais vizinhos⁷ concorrentes. Quando a fonologia dos sinais se sobrepõe parcialmente, ocorre inibição e as crianças são mais lentas e menos precisas nas suas respostas em tarefas (ORMEL; HERMANS; KNOORS; VERHOEVEN, 2009). O processamento da fonologia dos sinais é facilitado quando os sinais compartilham o movimento. De acordo com essa pesquisa, foi dada prioridade ao ensino de configurações de mão de uma vizinhança fonológica de alta densidade (por exemplo, da família de configuração de mão 5) e seguindo o manual de tarefas sobre a consciência fonológica por Goldsworthy (2012), as tarefas focaram o nível do fonema, do sinal e da sílaba (veja Quadros 3-5).

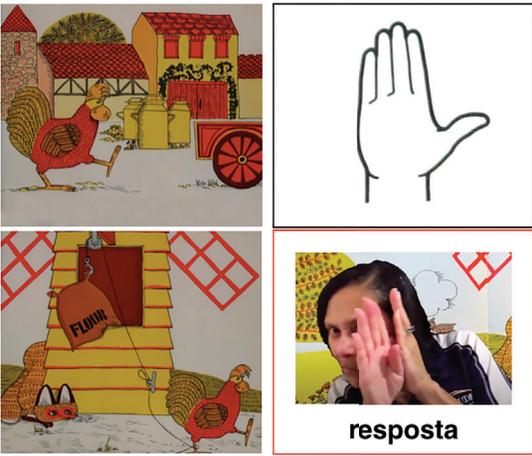
7 O projeto seguiu definição de densidade de vizinhança de acordo com Williams, Stone and Newman (2017), focando, portanto, na similaridade fonológica de cinco características sublexicais: do tipo de sinal (sinal com uma mão, simétrico ou assimétrico com as duas mãos), localização principal, movimento, dedos selecionados e flexão articular, com base no *Modelo Prosódico da Fonologia da Língua de Sinais* de Brentari (1998). A densidade mínima de vizinhança define os sinais vizinhos como aqueles que compartilham apenas uma das cinco características, enquanto a densidade máxima de vizinhança define os sinais vizinhos como sinais que compartilham quaisquer quatro das cinco características. A densidade de vizinhança baseada em parâmetros é a mais rigorosa, onde quatro características específicas (localização principal, movimento, dedos selecionados e flexão articular) devem se sobrepor para serem contadas como sinais vizinhos.

Quadro 4 – Exemplos de tarefas produzidas durante os seminários do projeto

Tipo de tarefa	Exemplo	Nível
<p>Combinando o sinal com a imagem. A criança precisava reconhecer as formas das mãos dos sinais-alvo e combiná-las com a imagem correspondente.</p>		<p>Sinal</p>
<p>Segmentação de fonemas e reconhecimento de contrastes finos. A criança precisa entender a diferença entre os bicos (de galinha e pato) e combine a sinalização com a imagem correta. Pode haver mais de uma correspondência (para a galinha e os pintinhos).</p>		<p>Fonema</p>
<p>Isolamento de sílaba. Quando a sílaba é isolada, o que acontece com o sinal e seus significados? A criança precisava entender que a forma de mão alvo com uma combinação de movimentos e/ou configurações de mão da mão passiva poderia mudar ligeiramente seu significado.</p>		<p>Sílaba</p>

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Quadro 5 – Exemplo de tarefas de consciência fonológica com enfoque temático

Tipo de tarefa	Exemplo	Nível
<p>1. Fornecer sinais que faltam enquanto o professor lê, sinais, frases curtas de uma história.</p>		<p>Sinal</p>
<p>2. Gerando sinais de uma história, começando com um fonema particular. Começando com a forma de mão B, os alunos precisavam se lembrar das cenas da história e do uso da forma de mão alvo ao longo da história.</p>		<p>Fonema</p>
<p>3. Contando sílabas. Quantas sílabas você vê nesses dois sinais? A atenção foi no início da sílaba (quando o índice é horizontal) e no final da sílaba (quando o índice é horizontal) do segundo sinal.</p>		<p>Sílaba</p>

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Fonte: Elaborado pela autora. Obs.: O material do seminário foi baseado no vídeo da história "Rosie's Walk" em ASL (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=n5yn4clvC84>). Formas de mão que correspondiam à sinalização de Libras foram utilizadas nas tarefas.

A escola agrupou os alunos de acordo com a idade, independentemente do seu nível de Libras. Tal agrupamento permitiu que o professor participante seguisse os mesmos temas, mas diferenciando o material e as tarefas com base na experiência e no conhecimento de Libras dos alunos. Por exemplo, para os alunos do quarto e quinto ano, embora o tema fosse a fazenda e a vida no campo, o professor, após a formação, optou por apresentar a conhecida história “A caminhada da galinha Rosie” (em inglês, “Rosie’s Walk”) por Pat Hutchins (1968). No entanto, o professor seguiu o mesmo enfoque gramatical ao longo dos anos, pois os alunos, mesmo nos anos superiores, não receberam nenhum ensino de gramática (e, por extensão, o ensino da consciência fonológica) com base no currículo de Libras da cidade do Rio Grande. O treinamento incidiu sobre as tarefas do Quadro 5, embora o professor tenha optado por colocar os alunos para assistir ao vídeo de animação (sem sinalização) ao invés de assistir a sinalização ou a sinalizar a história. Tal decisão foi motivada pela limitação de tempo sentida, pois a matéria foi julgada difícil e demandava mais tempo na grade semanal de ensino de Libras na escola. Ou seja, o material do Quadro 5 nunca foi aplicado em sala de aula, embora o professor tenha passado a se atentar para as estruturas morfológicas da Libras em geral.

Discussão

Colocar a criança surda para ler material impresso sinalizado é uma situação rara, exceto aquelas instâncias em que os professores pedem aos alunos que preencham as tarefas de correspondência de imagens e sinais para o aprendizado do vocabulário. Crume, Lederberg and Schick (2021, p. 166) demonstraram que a leitura está relacionada ao desempenho das crianças em tarefas de medição da ASL e ao inglês sinalizado, mas não há nenhum estudo que mostre a natureza e o tipo desses materiais usados em sala de aula. Através de um método de estudo participativo e qualitativo, o projeto centrou-se na produção desse material, sendo que o trabalho presente aborda apenas o material associado ao ensino da consciência fonológica de Libras.

Existe uma grande variedade de tarefas que podem ser aplicadas no ensino da consciência fonológica, porém os feedbacks recebidos pelo professor participante indicaram uma grande demanda de capacitação dos professores sobre o que é a consciência fonológica nas LSs e sobre a construção de material instrucional propositivo. Uma vez que o método de formação neste projeto foi seguido por demanda do professor (neste caso o pesquisador foi o especialista de ensino das LSs), talvez no futuro seja necessária uma formação mais sistemática, com conteúdos específicos a serem abordados em relação à fonologia das LSs e, em particular, da Libras. Para tanto, a metodologia preferida foi a explícita, semelhante à seguida para o ensino da consciência fonológica para as línguas faladas (GOLDSWORTHY, 2012; GOOUCH; LAMBIRTH, 2007), e que mostra ao professor e aluno os modos de acessar e processar fonologicamente os sinais.

O currículo de LS é um empreendimento novo e, como tal, há poucos estudos sobre o ensino da consciência fonológica em escolas para crianças surdas. Pouco se sabe sobre como os professores promovem essa conscientização ou como seu uso pode se comparar e contrastar com o usado com crianças ouvintes (CRUME, 2013).

Por exemplo, nos EUA, os sentiram que o desenvolvimento da consciência da estrutura da ASL ajudou a destacar consistências na língua que tornaram o aprendizado de idiomas mais concreto. Além disso, os professores enfatizaram que promover o conhecimento da estrutura da ASL também ajudou os alunos a fazer conexões em inglês e deu-lhes raízes para crescer e desenvolvê-lo (CRUME, 2013).

Ao contrário deste estudo, tal preocupação não foi demonstrada, provavelmente porque o professor se preocupou em priorizar a aquisição da Libras e não o ensino metalinguístico dela (que envolve o ensino da consciência fonológica). Aliás, esse ponto foi uma crítica significativa que o currículo de Libras do Rio Grande recebeu durante a colaboração com o professor. No entanto, este currículo segue os padrões de conteúdo principalmente de dois currículos internacionais (o dos EUA e da Grécia; veja MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020; MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022) e, talvez, seja necessária uma formação adicional para informar como os objetivos são atendidos na prática docente, especialmente quando esta última é fragmentada devido à grande heterogeneidade linguística dos alunos. Nota-se também que ao final da colaboração, o professor se preocupou com o nível de português dos alunos e decidiu focar parte do tempo letivo de Libras no seu ensino, ainda que, semanalmente, os alunos recebam o ensino de Libras por apenas duas horas, portanto, menos do que as horas para aprender o português.

Além de trazer conhecimento sobre a estrutura da LS alvo, a alfabetização em uma LS pode ocorrer quando atitudes positivas em relação ao status das LSs estão envolvidas. Deveríamos encarar a Libras como uma língua natural, com status linguístico equivalente ao português, a L1 como base para o progresso escolar da criança surda, então os componentes de alfabetização discutidos neste trabalho, especialmente o da consciência fonológica que mais impacta a capacidade de leitura da criança em língua escrita (como L2), deve ser abordada com mais atenção em estreita relação com os objetivos alcançados no currículo de LS. Para tanto, é necessária mais pesquisa, envolvendo não só a preparação do professor quanto ao material didático, mas também o comportamento dos alunos em relação ao material entregue. Este é o objetivo do projeto “Libras em Primeiro” na Universidade de Santa Catarina (UNISC) com duração de dois anos e financiamento pela FAPERGS – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do RS.

Reconhecimentos

Agradeço à professora Virginia Maria Zilio pela colaboração neste projeto e pelo material inédito que desenvolvemos e ainda está em análise. Agradecimento especial à Comissão Organizadora do evento “I Congresso GEALI: Alfabetização como ato político, ético e amoroso”, 6 a 7 de outubro de 2022, em Rio Grande, RS, Brasil, que cedeu o espaço para apresentar parte deste trabalho na mesa intitulada “Alfabetização na língua de sinais de crianças surdas”. Agradecimento especial à minha colega e organizadora deste evento, Prof. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, que confiou esta apresentação com o Prof. Dr. Felipe Venâncio Barbosa (Universidade de São Paulo) e a Prof. Dra. Cristiane Lima Terra Fernandes (Universidade Federal do Rio Grande). Este trabalho não poderia ter acontecido sem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da FURG.

REFERÊNCIAS

ALGOZZINE, B.; MARR, M. B.; MCCLANAHAN, T.; BARNES, E. **Strategies and lessons for improving basic early literacy skills**. New York: Skyhorse Pub., 2012.

BEERS, C. S.; BEERS, J. W.; SMITH, J. O. **A principal's guide to literacy instruction**. New York: The Guilford Press, 2010.

BOSWORTH, Rain; STONE, Adam; HWANG, So-One. Effects of video reversal on gaze patterns during signed narrative comprehension. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 283-297, 2020.

BRASIL. **Lei 14.191**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRENTARI, Diane. **A prosodic model of sign language phonology**. Cambridge: MIT Press, 1998.

CRUME, Peter K. Teachers' perceptions of promoting sign language phonological awareness in an ASL/English bilingual program. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 18, n. 4, p. 464-488, 2013.

CRUME, Peter K.; LEDERBERG, Amy; SCHICK, Brenda. Language and reading comprehension abilities of elementary school-aged deaf children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 159-169, 2021.

EASTERBROOKS, S. R.; BEAL-ALVAREZ, J. **Literacy Instruction for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

EMMOREY, K.; BOSWORTH, R.; KRALJIC, T. Visual feedback and self-monitoring of sign language. **Journal of Memory and Language**, v. 61, p. 398-411, 2009.

ENNS, Charlotte; MCQUARRIE, Lynn. Assessing ASL: Comprehension, narrative, and phonological awareness. *In*: ENNS, Charlotte; HENNER, Jonathan; MCQUARRIE, Lynn (ed.). **Discussing bilingualism in deaf children: Essays in honor of Robert Hoffmeister**. New York, NY: Routledge, 2021. p. 217-228.

EPSTEIN, A. S. What is early literacy? *In*: HOHMANN, M.; TANGORRA, J. (ed.). **Let's talk literacy: practical readings for preschool teachers**. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press, 2007. p. 4-14.

FERNANDES, C. L. T. A Libras na Lei e na prática escolar: o que temos e o que precisamos. **Momento – Diálogos Em Educação**, v. 31, n. 2, p. 255-281, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14382>.

GOLDSWORTHY, Candace L. **Sourcebook of phonological awareness activities**. v. 1. 2. ed. Delmar, NY: Cengage Learning, 2012.

GOLOS, D. B.; MOSES, A. M. Representations of Deaf Characters in Children's Picture Books. **American Annals of the Deaf**, v. 156, n. 3, p. 270-282, 2011.

GOOUCH, Kathy; LAMBIRTH, Andrew (ed.). **Understanding phonics and the teaching of reading**. Berkshire, England: Open University Press, 2007.

HARTMAN, M. C.; NICOLARAKIS, O. D.; WANG, Y. Language and Literacy: Issues and Considerations. **Education Sciences**, Special Issue: The Education of d/Deaf and Hard of Hearing Children: Perspectives on Language and Literacy Development, v. 9, n. 3, 2019. Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/180/htm>.

HOFFMANN-DILLOWAY, E. Feeling your own (or someone else's) face: Writing signs from the expressive viewpoint. **Language & Communication**, p. 1-14, 2017. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.011>.

HOFFMEISTER, R. J.; KARIPI, S.; KOURBETIS, V. Materiais curriculares bilíngues que apoiam a língua de sinais como primeira língua para alunos surdos: a integração da tecnologia, aprendizagem e ensino. **Momento – Diálogos Em Educação**, v. 31, n. 2, p. 225-254, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14306>.

HUTCHINS, Pat. **Rosie's walk**. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers, 1968.

MCQUARRIE, Lynn; PARRILA, Rauno. Literacy and linguistic development in bilingual deaf children: Implications of the “and” for phonological processing. **American Annals of the Deaf**, v. 159, n. 4, p. 372-384, 2014.

MERTZANI, Maria. Alfabetização na língua de sinais no currículo de língua de sinais. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, p. 171-198, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14392>.

MERTZANI, M.; TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F. V.; FERNANDES, C. L. T. (org.). Dossiê: O currículo de Língua de Sinais na escola: reflexões, proposições e desafios. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, 2022.

MILLMAN, Isaac. **Moses goes to the circus**. New York: Frances Foster Books, 2003.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Bethesda, MD: National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

ORMEL, Ellen; HERMANS, Daan; KNOORS, Harry; VERHOEVEN, Ludo. The role of sign phonology and iconicity during sign processing: the case of deaf children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 14, n. 4, p. 436-448, 2009.

PAINTER, Clare; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, Len. **Reading visual narratives**. Image analysis in children's picture books. Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 2012.

SECORA, Kristen; EMMOREY, Karen. Visual-Spatial Perspective-Taking in Spatial Scenes and in American Sign Language. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 447-456, 2020.

SHIELD, A.; MEIER, R. P. Learning an Embodied Visual Language: Four Imitation Strategies Available to Sign Learners. **Frontiers in Psychology**, v. 9, Article 811, 2018.

STALLMAN, A.; PEARSON, P. D. Formal measures of early literacy. *In*: MORROW, L. M.; SMITH, J. K. **Assessment for instruction in early literacy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990. p. 7-44.

TAKACS, Zsofia K.; BUS, Adriana G. How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 174, p. 1-12, 2018.

WILLIAMS, Joshua T.; STONE, Adam; NEWMAN, Sharlene D. Operationalization of Sign Language Phonological Similarity and its Effects on Lexical Access. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 22, n. 3, p. 303-315, 2017.

WILLIAMS, T. Lee. "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 7, p. 636-642, 2007.

YU, Xinyu. Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. **Library & Information Science Research**, v. 34, p. 292-299, 2012.

ALFABETIZAÇÃO COMO UM ATO ÉTICO

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Início esta fala agradecendo o convite do GEALI, parabenizando-o pelos seus 10 anos de existência e de contribuição à pesquisa sobre alfabetização. Reconheço a grande responsabilidade de falar da ética na alfabetização sendo eu uma pedagoga e não uma filósofa. Declaro de início que esta fala está embasada na leitura da obra de Paulo Freire, em que busco evidenciar a ética que constitui sua proposta para a educação e a alfabetização. Ao longo da vida, a preocupação maior de Paulo Freire consiste em discutir e viver a questão da ética universal “[...] quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...]” (FREIRE, 1998, p. 19-20). Em Freire, “A vida é o valor absoluto. É ético tudo que realiza a vida. O ponto de apoio, portanto, não é a convenção (ética normativa, excercida por juízos de valor), é a vida humana” (MOUALLEM, 2006, s/p¹).

Essa noção nos ensina sobre como devemos construir nossas ações tendo em vista a construção do bem comum e do bem viver. Assim, a ética é um conjunto de princípios e valores que nos guiam e constitui nossas ações. Paulo Freire articula a dimensão ética à estética realçando o belo, mas também o político e a amorosidade no processo de alfabetização. Com base nesses princípios podemos inferir uma postura sobre o que pode ser a docência na alfabetização, numa perspectiva humanista e transformadora.

Algumas perguntas são fundamentais quando refletimos sobre a ética na educação: Como devo agir para garantir o melhor para mim e para os outros, no contexto em que me encontro, ou seja, na docência? O que eu quero atingir com determinada postura ética diante dos estudantes e trabalhando principalmente em escolas públicas?

Estudando Paulo Freire podemos identificar no seu discurso ético três elementos que constituem a ética para a docência e a alfabetização. Alertamos que não é possível separar uma ética da educação de uma ética da alfabetização. São duas dimensões que constituem sua pedagogia. A primeira dimensão que claramente reconhecemos em sua obra é a abertura para o diálogo. Ou seja, a educação transformadora que ele propõe se dá com base no diálogo. Uma segunda dimensão, presente inclusive em título de seus livros, é o respeito à autonomia e à liberdade do educando, e, conseqüentemente, do educador, porque a relação de ensino aprendizagem que envolve esses dois sujeitos é que vai produzir uma determinada posição ética. Ontem eu falava aos professores de Pelotas que a gente precisa construir e lutar pelo respeito à autonomia docente, bem como à dos educandos. Uma terceira dimensão da ética na Pedagogia de Paulo Freire, é a solidariedade com vistas à construção da emancipação do ser humano, criança, jovem ou adulto em processo educativo na escola. Desta forma, o discurso ético de Freire para a docência envolve principalmente essas três dimensões que vão

se desmembrar em vários elementos, inclusive em apontamentos metodológicos para o processo educativo. Esta é uma pedagogia do oprimido, uma pedagogia que pensa como podemos transformar o lugar de exclusão que o oprimido ocupa na sociedade. Transformar a educação num lugar de emancipação, de construção de cidadania, de garantia de direitos, que é o que menos se viu nestes últimos quatro anos no Brasil.

Pedagogia da autonomia é um dos livros em que mais aparece a palavra ética; é uma proposta de conduta ética para a educação. Há uma passagem neste livro em que Freire diz: “a gente educa pelo exemplo”. Portanto, a ética que nos constitui, ela se dá na relação do sujeito com o coletivo, com o social, o político, o cultural, que, traduzida em ações, são um exemplo para aqueles com os quais a gente lida no dia a dia da escola. Freire vai dizer que um dos requisitos éticos que temos como seres históricos é a busca da coerência, o que pouco temos visto em nossos governantes e representantes. Esta coerência, que muitas vezes se traduz como coerência teórico-metodológica, é uma postura ética que garante que possamos lidar com as contradições como algo inerente ao processo educativo, buscando superá-las, mesmo sabendo que novas contradições vão surgir. É muito importante ter consciência das nossas próprias contradições as quais, na alfabetização, tornam-se visíveis quando a gente participa de um processo de formação tendo em vista discutir as relações de ensino-aprendizagem, o modo como estabelecemos a mediação do conhecimento e o quanto estamos mais próximos ou mais distantes da perspectiva epistemológica que defendemos.

Freire afirma que “a prática docente exige de nós um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte” (FREIRE, 1996, p. 162-163). A docência é uma profissão que tem suas características próprias, construídas tanto na ação, na praxis pedagógica, quanto na formação por meio de um suporte teórico-epistemológico, por isso, a relação teoria-praxis pode implicar numa responsabilidade ética x ou y. A gente faz escolhas, nossa conduta ética enquanto docentes é sempre um processo de escolha que precisa ser consciente e reflexivo para que possamos saber em que momento nossas atitudes são de fato atitudes éticas que conduzem àquilo que Freire propõe como educação humanizadora. A formação científica está na base, não somos professoras porque aprendemos por osmose ou porque aprendemos somente com nossos colegas, não, existe todo um trabalho teórico-epistemológico que constitui nossas práticas e é muito importante conhecermos esses fundamentos. À medida em que políticas de formação continuada possibilitem ao educador/alfabetizador o acesso a reflexões teóricas que evidenciem quais as características de sua prática pedagógica, os desafios, os limites e as possibilidades, com vistas a uma alfabetização transformadora, fortalece e amplia seu horizonte ético. Desse modo, o engajamento ético do educador implica na adesão, quer condicionada ou não, a uma pedagogia ou a uma tendência pedagógica, afirma Freire (1996).

O agir eticamente orientado ocorre sempre no trânsito entre o coletivo e o individual. Nem é uma atitude individual do professor alfabetizador decidir os rumos de sua prática docente, nem é uma imposição coletiva. O que estamos chamando de coletivo são todas as marcas institucionais, todas as marcas das políticas que chegam à escola, muitas vezes de forma impositiva e autoritária, todas as vozes que marcam nosso caminhar na docência. Assim, construímos uma ética da alfabetização com base

em nossa experiência como docente, como sujeito, na nossa história de vida (porque o professor não deixa de ser uma pessoa constituída por valores do contexto cultural em que está inserido). A ética diz, portanto, de nossas atitudes perante a profissão. A ética da profissão docente não está dada, é construída.

Diz Paulo Freire que “O primeiro professor de uma criança tem grande importância na atitude futura desse educando, não só durante a sua fase de aprendizagem, mas na sua relação com os sucessivos professores” (1985, p. 19). Ou seja, torna-se uma referência na ética que esse educando vai construir no seu processo de formação. Assim, os professores alfabetizadores estão entre as primeiras referências para esses sujeitos que vão se socializando ao longo da escolarização, não só durante a fase de aprendizagem da leitura e da escrita, mas também na relação com sucessivos professores. Inconscientemente isso ocorre, nos construímos como aluno a partir das relações que tivemos com determinados professores; e nós, professores, também constituímos nossa ética a partir das referências de docentes que nos acompanharam. O alerta de Freire é que a responsabilidade do docente dos anos iniciais do processo de escolarização é muito grande e causa impacto na formação dos sujeitos ao longo do processo educativo.

Três elementos da prática educativa – o ensino, a aprendizagem e os conteúdos – são constitutivos da prática e do fazer docente. Efetivamente, a forma como o educador forja seu projeto de vida profissional, pautado nas suas concepções de ensino e de aprendizagem, bem como na sua interpretação dos conteúdos, pode ocorrer na heteronomia, mas também na autonomia. Ou seja, o professor pode resistir às imposições externas, às pressões e a políticas que não se coadunam com sua ética profissional, fazendo valer a sua autonomia. Do mesmo modo, defendemos que as crianças sejam formadas num espaço de diálogo, que possibilite a construção da autonomia. Quantas de vocês, alfabetizadoras dizem: “nossa, meu aluno ainda não tem autonomia na leitura”. Essa palavra não pode ser desgastada, banalizada, precisamos entender como estamos concebendo a autonomia. Muitas vezes falamos “ah eu não tenho autonomia para implementar isso, não tenho autonomia para fazer o que eu escuto e aprendo na universidade”. Mas devemos sempre pensar. Será que não? Onde está a autonomia no fazer docente? Se ela nos constitui, então nos acompanha. O que precisamos é aproveitar as brechas nas imposições curriculares e de outras ordens que afetam a prática docente e trabalhar no sentido de resistir coletivamente a essas imposições uma vez que temos como princípio e direito constitucional à liberdade de cátedra. Freire fala de como o educador dialógico pode resistir às práticas que negam o diálogo: “Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo” (1987, p. 62).

Freire sabe que muitas vezes a estrutura da escola foi criada para impedir o trabalho coletivo, muitas vezes nos sentimos solitários na sala de aula porque não conseguimos quebrar com a cultura do individualismo. Inclusive na universidade. Nossa rede de pesquisa – a AlfaRede – é um belo exemplo de como se pode romper com esta cultura. A melhor forma é dialogar sobre a negação do próprio diálogo e ser propositivo, promovendo ações que alterem a dinâmica baseada no trabalho solitário e individual. Assim, onde houver negação do diálogo como princípio constitutivo da pedagogia, devemos

dialogar sobre essa negação para que a gente produza consciência sobre ela e possa, a partir daí, construir alternativas e produzir intervenções pedagógicas mais dialógicas.

O diálogo enquanto postura ética do educador, aponta para a superação das estruturas e relações sociais verticalizadas, classistas, opressoras. Ao assumir o diálogo como um modo de ser habitual próprio, o educador testemunha a viabilidade das relações sociais pautadas na horizontalidade. A abertura para o diálogo não consiste numa mera técnica de ensino, mas corresponde a uma compreensão de homem dialogante, de mundo dialogante. O conceito de diálogo como constitutivo da pedagogia é um marco na educação e foi proposto por Freire. Paulo Freire inaugura a pedagogia do diálogo ao construir um pensamento pedagógico em torno do diálogo, o que tem reverberado em práticas de alfabetização de adultos. Vemos o diálogo na própria estrutura de boa parte de seus livros escritos na forma de cartas ou de conversa com intelectuais, como por exemplo o diálogo entre ele e o filósofo chileno António Faundez no livro *Por uma pedagogia da pergunta* assim como nos livros *Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra*, diálogo com Donald Macedo e *Medo e Ousadia*, um diálogo com Ira Shor, dentre outros.

Reconhecemos que é um desafio construir uma pedagogia do diálogo por causa da cultura institucional que se organiza em função do trabalho individualizado. Sendo uma questão de princípio e não de técnicas de ensino, a pedagogia dialógica de Freire ancora-se na construção da experiência, na formulação de estratégias pedagógicas que de fato levem à empatia, à capacidade de se colocar no lugar do outro, ouvir o outro e reverberar sua voz. No caso da alfabetização é ouvir as crianças, é perceber qual o lugar da pergunta para aqueles que estão aprendendo a ler e escrever. E o que é a pergunta numa turma de alfabetização? Onde ela está? Que tipo de pergunta é feita? Quem pergunta na sala de aula? O professor instiga que tipo de pergunta? E mais do que isso, quando se pergunta, há respostas? Quem está respondendo? Quem responde está sendo ouvido? Como? O que o aluno fala tem consequências na sua prática pedagógica? A pergunta instiga nossa curiosidade. Quando perguntamos é porque acreditamos nisso. Claro que há perguntas que não são movidas pela curiosidade. A pergunta genuinamente dialógica é aquela que faz o aluno ter curiosidade sobre o que ele está aprendendo. Mas precisamos inverter a lógica. O professor já pergunta muito. Precisamos colocar a criança em processo de alfabetização no lugar daquele que pode perguntar. Dessa forma, constatamos que realizar uma prática verdadeiramente dialógica é bem mais complexo do que simplesmente fazer uma roda com os alunos e dizer “agora é a hora da pergunta”. Não se trata disso. Trata-se da pergunta como princípio inerente. Podemos inferir que a pedagogia da pergunta proposta por Freire é a materialização do que seria esta ética para uma educação humanista que leva à transformação social. Toda esta construção é no sentido de deslocar o lugar do oprimido na sociedade. Ele opta por uma perspectiva de educação não determinista. Se acreditarmos que não há nada a fazer pelos sujeitos e pela educação, o que estamos fazendo aqui, nesse momento, discutindo a ética na alfabetização? Se estamos aqui, se temos estado juntos/as no processo de educação continuada é porque acreditamos que é possível transformar pela educação. E esta transformação vem pela competência científica, para afastar

toda ideia de espontaneísmo que possa ser atribuído à Pedagogia de Paulo Freire. Se conseguirmos implementar esta pedagogia dialógica temos um horizonte de possibilidades de transformação, ainda que seja lenta, ainda que tenhamos de aprender e ter paciência histórica.

Perguntar é uma aprendizagem. A pergunta é também a base do processo democrático. Quando se pergunta se convida o outro ao diálogo, se instaura uma relação dialógica fundante do próprio processo de conhecimento. Instaura uma relação de ensino-aprendizagem em que os interlocutores ocupam a dupla condição: de ensinar e de aprender (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Temos ouvido muito em nossa pesquisa sobre o retorno ao presencial, do quanto as crianças não aprenderam. Quando aprofundamos vemos que elas não aprenderam sobre a cultura escolar que se aprende ao longo do tempo. Então imagina uma criança que ficou dois anos no ensino virtual/remoto, nunca foi à escola e entrou direto no segundo ou terceiro ano do ensino fundamental. Essa criança não aprendeu a interagir com o outro em espaços formais, e isso faz diferença no processo de alfabetização, porque este é sobretudo um processo de interação presencial. Nossas pesquisas sobre o ensino remoto deixaram claro que sem interação real com o professor não se alfabetiza. É condição estar com as crianças, na sala de aula, olhando no olho, olhando na boca, um aprendizado que eu própria, que já fui alfabetizadora, estou tendo agora ao ouvir as docentes. As professoras dizem: “professora, você pode não entender, mas o fato de eu ter que entrar de máscara na aula compromete o processo alfabetizador”. Como assim, pergunto eu. “Se o aluno não está vendo minha boca, como ele vai perceber a relação entre o oral e o escrito que a gente tanto deseja?” São detalhes que constituem a ética e o conhecimento pedagógico de uma professora alfabetizadora. Aprendamos então a investir numa pedagogia que desperte cada vez mais a curiosidade que é inerente à criança, pois concordamos que toda criança é curiosa e precisa seguir sua formação com esta curiosidade estimulada e aguçada.

Ser professor implica reconhecer a desumanização como realidade histórica. O ser humano se forma na luta incessante por sua própria humanização, afirma Paulo Freire. Na luta dos oprimidos pela recuperação da sua humanidade roubada. Ou seja, a realidade é cruel. É, sempre foi, tende a continuar sendo a depender dos rumos da política no nosso país, a depender do modo como trabalhamos na sala de aula. O ensino remoto trouxe a consciência do quanto é vulnerável a vida das crianças das camadas populares. Se os oprimidos educaram Paulo Freire, nós, docentes e alfabetizadoras, educamo-nos com as crianças oprimidas que povoam nossas salas de aula. Fomos literalmente educados durante o ensino remoto ao constatarmos a precariedade escancarada na tela do celular das famílias. Educação que recebemos de uma experiência distópica, dolorosa, a pandemia da covid. Todas as questões que abalaram a educação no ensino remoto, podemos afirmar, podem ser atribuídas à extrema desigualdade social do Brasil.

Assim, com vistas a construir uma ética da alfabetização perguntamo-nos: Qual a intencionalidade de nossa prática pedagógica na alfabetização? Estamos alfabetizando como? Quem é o sujeito de nossas práticas? Ao respondermos damos evidência à ética que guia nossa prática pedagógica. Em que medida esta ética se choca com o que nos é imposta pelas políticas públicas? Observamos que atualmente há uma dissintonia

muito grande entre nossa ética e a ética das políticas públicas de alfabetização. A ética que defendemos se constrói a partir da ética da humanização e não da opressão. Qual ética foi construída no ensino remoto da alfabetização?

A pesquisa AlfaRede, coordenada por mim junto a um coletivo de 29 universidades do país, com mais de uma centena de pesquisadoras, permitiu-nos sequenciar o DNA da alfabetização no contexto da Pandemia. Destacamos a participação de quase todas as universidades Federais do Rio Grande do Sul nesta pesquisa e agradecemos a confiança. Apostamos no trabalho coletivo para buscar respostas sobre a alfabetização no ensino remoto e no pós-pandemia. Temos de romper com a cultura do pesquisador de gabinete, falando com ele mesmo. Quebramos as muralhas dentro da universidade que inviabilizam o trabalho coletivo, para construir conhecimento mais próximo da nossa base e a nossa base é a escola, a educação básica. A AlfaRede inaugura, no começo da pandemia, uma nova forma de fazer pesquisa na área da alfabetização no Brasil.

Indicamos abaixo, na forma de tópicos, os elementos que constituem a ética da alfabetização durante o ensino remoto:

- Financiamento do ensino remoto: a pesquisa evidenciou, de forma contundente, que as professoras mantiveram a educação básica funcionando porque elas próprias financiaram com seus recursos a infraestrutura mínima para se manter a escola virtualmente aberta. Compraram pacotes de internet de alta velocidade, computadores, trocaram celulares, sem receberem nenhum centavo do poder público. Sabendo de antemão que as camadas populares e as próprias docentes são excluídas da cultura digital, não houve investimento público no começo da pandemia para minimizar esta desigualdade, que acabou comprometendo o ensino remoto da alfabetização. Manter as escolas virtualmente abertas é parte da ética docente na pandemia; a vontade de manter os alunos vinculados à escola falou mais alto. A educação não ficou paralisada, ao contrário. Se o poder público acessasse nosso banco de dados veria o volume de trabalho e o enorme desafio enfrentado pelas alfabetizadoras nesta situação distópica.
- Trabalho contextualizado. Os dados da AlfaRede evidenciam o esforço das docentes em situar o processo nas condições de cada grupo. Paulo Freire diz que não devemos perder de vista na construção de uma educação humanista o outro com o qual a gente trabalha. Isso se manifestou cotidianamente na pandemia. Se os alunos não tinham conexão de internet, as docentes levaram ou enviavam sacolinhas com atividades nas casas dos alunos da zona rural, algumas até comida, como ouvi ontem no relato de uma professora do Capão do Leão em Pelotas. Crianças absolutamente excluídas de qualquer cultura digital. Esta ética afirma: essas crianças têm direito à escola, tem direito à educação. Ainda que a gente saiba que não é possível ofertar a educação que gostaríamos é possível dizer oi a escola está aqui, não fechou não, estamos aqui, por vocês, camadas populares. Então, situar a educação nas condições de cada grupo foi isso: reconhecer

os limites e possibilidades da alfabetização neste momento histórico. Talvez o ensino remoto tenha sido um dos processos educativos mais contextualizados no país. Porque todas as estratégias, todas as ideias criativas que as redes tiveram, que as professoras tiveram, mostram isso. Que esta ética continue fortificando-se e guiando o processo de alfabetização, que o contexto da pandemia e do pós-pandemia de fato possa invadir a sala de aula, tornando-se um componente curricular em todos os níveis de ensino. O que não podemos permitir que aconteça é voltar ao presencial como se nada tivesse acontecido, apagando dois anos na tentativa inviável de se voltar ao período pré-pandêmico. Não, não somos mais os docentes da era pré-pandêmica. Somos docentes constituídos por uma pandemia, nossos alunos e suas famílias também, e isso precisa fazer a diferença na nossa postura ética pedagógica em sala de aula.

- O uso do Whatsapp. A decisão de ensinar pelo WhatsApp que vimos em todas as escolas públicas do Brasil, dado consolidado pela pesquisa da AlfaRede, foi profundamente marcada por uma observância do que são as condições de cada sujeito e de cada família no processo de ensino remoto. Os governantes, ao contrário disso, criaram plataformas, engordaram os cofres de empresas privadas que vivem da exploração da educação como mercadoria, como o que vimos em Minas Gerais com o PET, e não funcionou. As crianças e as famílias não tinham computador nem internet, mesinha de estudo, também não. Cai por terra toda a idealização de aluno que povoa o imaginário das professoras e da escola. Não existiu mãe e pai estudando ao lado da criança fazendo as atividades, os pais trabalhadores estavam na linha de frente mantendo a prestação de serviços à sociedade e morrendo asfixiados pela pandemia, basta olhar o perfil de quem mais morreu de covid no país. São os pais dessas crianças os que mais valorizam a educação, temos exemplos numerosos que atestam isso. As professoras recebiam áudios 11 horas da noite de mães dizendo: “professora, desculpa, só agora estou conseguindo mandar as atividades da minha filha. Eu trabalho, começo de madrugada e chego dez horas da noite em casa, então não tenho tempo”. Ou áudios de alunos dizendo: “professora, minha mãe vai mandar as atividades, não mandei ainda porque o celular dela estragou”; “professora não pude mandar as atividades porque não temos internet, estamos usando a do vizinho, mas não está dando certo mais”. A decisão de usar o whatsapp foi muito acertada, garantiu que a desconexão fosse menor.
- Atividades impressas para os “desconectados”. A decisão de enviar atividades impressas aos desconectados da zona rural também evidencia aspectos da ética construída pela classe docente alfabetizadora. Numa cidade do Ceará, essas atividades eram enviadas pelos monitores do transporte escolar da era pré-pandêmica. Continuaram trabalhando no transporte entregando e recebendo as atividades das crianças sem internet. Chamados de “professor delivery”, tornaram-se o braço da escola na casa destas crianças.

- Atendimento aos pais a qualquer hora do dia. Percebendo que muitos pais não enviavam as atividades dos filhos, as professoras ouvidas no grupo focal decidiram liberá-los para o envio das atividades no horário mais conveniente. As docentes sensibilizaram-se com as condições de muitas mães que trabalhavam em torno de 12 horas por dia, contando com aparelhos de celular precários e divididos para todos os filhos fazerem as atividades escolares. A situação de vulnerabilidade das crianças e famílias tornou-se ainda mais visível à classe docente.
- Uma pedagogia para os pais. A formulação de orientações sobre como os pais poderiam mediar as atividades das crianças, criando uma pedagogia própria para este fim, foi algo que salta aos olhos. Essa pedagogia paralela justifica-se obviamente, porque recaiu sobre as famílias a tarefa e a responsabilidade de mediar a aprendizagem das crianças. Por outro lado, à medida em que os pais não entendiam nem sabiam como realizar o trabalho, as atividades foram sendo cada vez mais simplificadas, somente aquelas que os pais poderiam entender passaram a ser enviadas às crianças, um impacto tamanho no currículo da alfabetização.
- Apropriação da cultura digital. A construção de habilidades para lidar com o mundo digital, utilizando plataformas novas e se adaptando a uma realidade distópica, foi o que mais se observou no cotidiano das professoras alfabetizadoras. Podemos afirmar que elas construíram certa intimidade com a cultura digital, editaram vídeos, áudios, produziram conteúdos digitais para o processo de ensino. Passaram a identificar as melhores plataformas para mandar links de histórias para crianças, para retirar atividades de alfabetização, uma imposição da conjuntura e sem condições objetivas para isso, ou seja, sem formação prévia e sem condições materiais adequadas.
- A busca ativa. Localizar o aluno que nunca respondia no WhatsApp foi uma tarefa desafiadora. Este desafio continua na volta ao presencial porque os alunos não voltaram como se esperava. A situação é mais grave no ensino médio, mas tem muita ocorrência de abandono da escola por crianças em processo de alfabetização.

Para concluir, recorreremos às palavras de Paulo Freire quando afirma que “Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizando, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo” (FREIRE, 1987, p. 50). Consideramos que a ética das alfabetizadoras durante a Pandemia permitiu que a alfabetização e a escola continuassem presentes no horizonte das camadas populares. Este texto é a minha homenagem a esta classe docente que tanto fez e faz pelo nosso país.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P.; FOUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, (1985).

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo Paz e Terra, (1990).

FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO NUM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Lourival José Martins Filho

Primeiras palavras

Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo (FREIRE, 2005, p. 19).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Este texto foi elaborado com muita alegria a partir da preparação para minha conferência¹ ministrada no congresso Geali: *Alfabetização como ato político, ético e amoroso*, que ocorreu nos dias 6 e 7 de outubro de 2022 na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O Geali, Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento, que foi criado em 2012 e está vinculado ao instituto de educação da FURG, frequentemente promove eventos e práticas que colocam a alfabetização no centro das discussões. Receber o convite para participar do congresso do Geali e falar da alfabetização como ato político, juntamente com outros educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras da área, com quem nutro tanto carinho, foi de singular importância e muito animador nestes tempos tão difíceis que vivenciamos em nosso país — agora, porém, com mais esperança de que outras políticas, programas e propostas em alfabetização, numa perspectiva mais inclusiva, possam ocorrer a partir de 2023. Foram dois dias de ensopamento, como diria Paulo Freire, de compromisso e esperança em prol da alfabetização.

O texto foi construído a partir de uma leitura interpretativa, seguindo os passos propostos por Severino (2013), de algumas importantes obras de Paulo Freire. Conforme Severino (2013), interpretar é também tomar uma decisão própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas e produzir conhecimento. Compreendo, como Freire e Macedo (1994), que uma alfabetização crítica não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico. Entendo como ponto de partida que a alfabetização é mais do que o simples domínio didático, pedagógico, psicológico de técnicas de escrever e ler. Trata-se, portanto, do domínio dessas técnicas de forma crítica, é entender o que se lê, é escrever o que se entende, é um ato antropológico e cultural. Nesse sentido, compartilho com Paulo Freire (1999a) a ideia de que a alfabetização, como educação em geral, não é apenas um meio de libertação, mas também um instrumento essencial. Elaborar este texto para o referido congresso nutriu em meu coração a abertura ao querer bem, a disponibilidade e a alegria de viver, como expressão freiriana de estar no mundo e fazer a diferença.

O ir e vir nas leituras de Paulo Freire geraram cinco dimensões para entender a alfabetização como ato político – a dimensão cultural, a dimensão educacional, a

1 A transcrição deste texto contou com a colaboração de Manuela Fuck Jonck, acadêmica do curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE) da Faculdade de Educação da Udesc.

dimensão curricular, a dimensão da alteridade e a dimensão do esperar –, como expressões do entendimento da alfabetização como ato político, como opção de seres humanos ao fazerem e recriarem este mundo.

Espero realmente que a leitura deste texto possa gerar outros, possa encher o coração de alfabetizadores e alfabetizadoras de esperança, e possibilite entender o quanto as práticas pedagógicas e curriculares que realizamos são fundamentais na direção de um país onde a educação é direito de todos e de todas. Como texto, está aberto a críticas e sugestões sempre na perspectiva de conceber e aprimorar a alfabetização como tarefa permanente daqueles que valorizam o trabalho da linguagem como algo intencional, didático, pedagógico e político.

Dimensão cultural

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo (FREIRE, 2005, p. 21).

Um elemento que quero trazer para o debate quando falo da alfabetização como um ato político é a dimensão cultural. Aprendemos com Paulo Freire (1999b) que a cultura consiste em recriar, em não repetir. E nós podemos fazer isso porque temos uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Nesse sentido, o professor alfabetizador, a professora alfabetizadora, ao repensar a sua prática, ao pensar estratégias pedagógicas críticas e significativas geradoras de aprendizagem, se apropria e produz cultura. E ao fazer cultura, ao alfabetizar crianças, jovens, adultos e idosos, trabalha em uma dimensão política de criação e de recriação do mundo, um mundo mais humano, mais inclusivo, mais democrático e mais solidário. Alfabetizar é uma prática cultural porque é uma prática humana, não está dada, é tecida pela história, pelo diálogo, por práticas pedagógicas que não são apenas transmissivas, mas, sobretudo, geradoras de curiosidade, aprendizagem e diálogo. Para Paulo Freire (2001b) numa relação com a cultura, o ser humano só é enquanto está sendo. O ser humano, e conseqüentemente o alfabetizador ou a alfabetizadora, só é porque permanece, porque muda. Ou, do ponto de vista antropológico de cultura, esta só dura no jogo contraditório da permanência e da mudança. Desse modo, a alfabetização como ato político tem em Freire e Macedo (1994) a compreensão da cultura como experiência humana, como uma apropriação crítica e permanente no trabalho com a linguagem, sempre histórica e, portanto, cultural.

Dimensão educacional

Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade (FREIRE, 2005, p. 19).

E na esteira dessa discussão, chegamos a uma outra dimensão para pensarmos a alfabetização como um ato político, a dimensão educacional. E aqui cito Paulo Freire (2000a), quando o autor lembra que a educação é um ato de amor, e por isso um ato de coragem. Entendo, dessa forma, a alfabetização como um ato político educacional, uma

vez que não pode ser vista como um programa episódico, eleitoreiro e transitório. A alfabetização deve ser um compromisso de Estado, um projeto de Nação, de um povo que respeita e ama seus filhos e filhas, crianças, jovens, adultos e idosos, e que compreende a educação muito mais do que como um processo de escolarização, e que não nega a seus filhos o direito de ler e escrever e consequentemente interpretar e recriar o mundo. Nesse sentido, pensar a alfabetização na concepção educacional é entender que ela jamais poderá ser reduzida a uma técnica ou uma prática pedagógica bancária. Paulo Freire (1987) nos ensina que uma prática pedagógica bancária considera a educação como um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, e a alfabetização jamais deve ter esse enfoque. A alfabetização como uma prática pedagógica libertadora se nutre pelo diálogo, pela troca de experiências, pelo respeito à aprendizagem, pelo respeito ao saber do professor e da professora, de quem aprende, do estudante, da criança, do jovem, do adulto e do idoso, reconhecendo todos, tanto quem ensina como quem aprende, como sujeitos cognoscentes, sujeitos capazes de aprender e, por isso, capazes de fazer a diferença no contexto em que vivem. Numa perspectiva freiriana educacional, entende-se a alfabetização como uma prática pedagógica bancária, que educa para arquivar, educa para depositar, mas o ser humano jamais pode ser coisificado; ou seja, na aprendizagem, a pessoa pode gerar outros saberes, pode questionar, duvidar, interferir, ousar. A educação, ainda na perspectiva freiriana, só pode ser entendida como prioridade. Por fim, a alfabetização, ao expressar esse compromisso de direito de todos e para todos, é um ato político educacional. E é por isso que Freire (1996) entende que uma educação sem esse compromisso histórico não é educação.

Ainda de acordo com Freire (2005), o ímpeto de criar, de ousar, de aprender, nasce da inconclusão do ser humano, e a alfabetização é, dessa forma, mais autêntica quando desenvolve, quando possibilita. É esse algo do ser humano que é a capacidade de criar. Assim, a alfabetização deve ser desinibidora, e jamais restritiva, uma alfabetização que cria oportunidades para que todos possam aprender. E é esse criar oportunidades, pensar em estratégias pedagógicas, criar situações de ensino críticas e criativas, que transforma o ato educacional em ato político, sempre em favor da aprendizagem de todos; uma educação que, de acordo com Freire e Faundez (1998), coloca o alfabetizador ou a alfabetizadora permanentemente se perguntando, refazendo, indagando sobre sua prática; uma educação que não aceita qualquer ação pedagógica, mas sempre procura uma ação pedagógica geradora de aprendizagem. No olhar de Paulo Freire (2001a) seria uma educação, uma alfabetização como prática de liberdade, ao contrário daquela da prática da dominação, do silenciamento, da opressão; uma alfabetização que permite que crianças, jovens e adultos, por meio da oralidade, da aprendizagem da leitura, da aprendizagem da escrita, se expressem, sejam, ousem. Por fim, uma educação permanente, problematizadora e, consequentemente, uma prática alfabetizadora que coloca e entende todo sujeito como cognoscente.

Dimensão curricular

Só que tem jeito, na medida em que nos determinarmos a forjá-los. Nenhum jeito aparece por acaso (FREIRE, 2005, p. 39).

Ao pensarmos a alfabetização como um ato político, o que implica refletir numa dimensão cultural, numa dimensão educacional didático-pedagógica, também devemos

considerá-la numa dimensão curricular. As escolhas que fazemos, os conteúdos que escolhemos, a forma como lidamos com os saberes e os fazeres, nossas concepções de mundo, de criança, de infância, de adolescência, aprendizagem, adultez e velhice vão implicar necessariamente nas nossas relações com o conhecimento, com o aprender. E numa leitura de Freire e Macedo (1994) compreendemos o currículo numa diferente perspectiva. Segundo os autores, o currículo, no sentido mais amplo, envolve não apenas o conteúdo programado, o fazer pedagógico do sistema escolar, mas, sobretudo, todas as ações que fazemos, que realizamos em prol da aprendizagem das pessoas em processo de alfabetização, o que implica também em decisões e rupturas, sempre em favor de um mundo mais democrático, solidário, igualitário e inclusivo. É no currículo que decidimos pelo amor pedagógico que temos por nossas crianças e por todos aqueles que se encontram em processo de aprendizagem tendo como expectativa alfabetizar com qualidade.

Não se trata de qualquer prática curricular, mas sim de uma prática curricular intencionalmente escolhida, que deve levar o outro a apropriar-se da capacidade de ler o mundo através das palavras. Dessa forma, quando o professor ou a professora trabalha na sua concepção de práticas curriculares para aprendizagem da oralidade, aprendizagem da leitura, aprendizagem da escrita, tem aí uma dimensão política intencional: a favor de quem, contra quem e por que estou trabalhando assim. Então, quando o professor ou a professora está trabalhando a percepção das diferentes formas de usar a língua oral e a necessidade de adequação da língua a uma determinada situação comunicativa ou intelectual, ou quando está trabalhando a percepção da correspondência entre as letras da escrita e dos grafemas e entre os sons da fala e dos fonemas, quando está fornecendo a oportunidade de expressar o entendimento acerca de desenhos, músicas, esculturas, filmes e poemas, quando está trabalhando a identificação das ideias principais de um texto, quando está trabalhando a percepção da função social da escrita, está o tempo todo fazendo uma mobilização em favor da aprendizagem. Em outras palavras, está trabalhando o direito à expressão na variedade linguística de cada um, assim como está demonstrando a necessidade de respeitar o modo de falar que caracteriza as várias comunidades reunidas em sala de aula. Por exemplo, quando está trabalhando o reconhecimento de sinais, símbolos e gravuras que auxiliam na construção do sentido do texto, quando está motivando seus alunos na elaboração de textos com crescente aumento da complexidade estrutural, esse professor ou essa professora está fazendo e mobilizando esse currículo numa prática intencional, pedagógica, dialógica, em favor da aprendizagem. Desse modo, quando nas suas práticas curriculares o professor ou a professora promove a simulação de situações que mostrem a necessidade do uso da língua falada, quando encena peças que contenham uma gama de situações comunicativas, quando simula programas de entrevistas, debates, quando, juntamente com a turma, canta músicas, recita poemas, quando ensina trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, quando brinca de telefone sem fio, quando produz rimas, quando lê uma notícia e pede para alguém contar o que foi lido com suas palavras, esse professor ou essa professora está realizando práticas curriculares intencionais a favor de uma alfabetização crítica e dialógica.

Na educação dos anos iniciais ou na educação de jovens e adultos, ou seja, no trabalho pedagógico de alfabetizar, o professor ou a professora também está trabalhando em prol de uma alfabetização crítica e dialógica quando faz leitura em voz alta, mostrando

as palavras conforme são lidas, lê livros de histórias infantis, narra contos e curiosidades. E quando promove a montagem de palavras por meio das histórias lidas, quando faz perguntas sobre o conteúdo de um texto, quando consegue gerar expectativas elaborando questões em relação ao texto que trabalha, quando desenvolve a atitude de ouvir e aceitar a interpretação dos colegas, está desenvolvendo práticas curriculares entre tantas outras geradoras de aprendizagem num entendimento de que a alfabetização vai muito além da técnica; ou seja, trata-se, sobretudo, de numa opção política a favor de todos nós, que estamos trabalhando em prol da alfabetização. Ao adotar essa prática, esse professor promove atividades que demandam a escrita individual e a escrita em grupo, quando realiza atividades de escrita de músicas cantadas na sala de aula, quando promove a compreensão das funções da escrita ou de registro, de informação, de entretenimento, de socialização, quando propõe a elaboração de convites ou a escrita de pequenas receitas culinárias, cria a necessidade de produção de textos e faz com que essa tarefa seja significativa para aquele que aprende – criança, jovem, adulto ou idoso –, esse professor ou essa professora está tomando uma decisão dentro de um processo responsável, como diria Paulo Freire, de uma prática pedagógica mais humana, que trabalha a linguagem sob o aspecto discursivo, que entende a alfabetização na perspectiva de se trabalhar com a língua viva, real, concreta, que circula a vida daquele que aprende. Em vista disso, e em diálogo com Paulo Freire, a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais; isto é, não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura.

Dimensão da alteridade

A realidade não é só azul ou só verde; ela é multicolor (FREIRE, 2005, p. 34).

Dialogamos então sobre a dimensão da alteridade. A alfabetização é um ato político também na luta permanente contra qualquer forma de discriminação e preconceito, na luta permanente pelo respeito à diferença e ao diferente. E isso, sobretudo em alfabetização, é um ato de amor. Cito aqui novamente Paulo Freire (2000a), que afirma que não há educação sem amor.

Alfabetizar implica na luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados, não pode educar. Para Paulo Freire (2000a), não há educação nem alfabetização imposta, como não há amor imposto. Quem não ama e não compreende o próximo, não o respeita.

Então, a alfabetização como um ato político implica também a dimensão da alteridade, a perspectiva inclusiva, o reconhecimento de que todos e todas podem aprender, o reconhecimento de que nascemos para ser mais e, conseqüentemente, devemos lutar, em cada prática pedagógica, da educação infantil à pós-graduação, contra qualquer forma de preconceito, de intolerância, de sectarismo, de negacionismo, por uma alfabetização a favor da vida, a favor da ciência, a favor do respeito ao semelhante. E é por isso que Paulo Freire (1996) afirma que uma educação e uma alfabetização, por serem especificamente humanas, são, sobretudo, gnosiológicas, políticas, pois servem-se de práticas curriculares, mas envolvem também frustrações, medos, desejos, exigem do professor, daquele que alfabetiza, uma competência, um saber pedagógico que fortaleça

sua ação docente sempre na perspectiva da inclusão. Trata-se, portanto, de uma alfabetização da alteridade, que entenda o alfabetizar como uma busca constante, seguida de reflexões sobre o respeito, a finitude da vida, em que o ser humano se descobre como um ser inacabado, e por isso aprende, sempre. Por fim, uma alfabetização como forma de ação no mundo, uma alfabetização como prática da liberdade.

Dimensão do esperar

A esperança é exigência ontológica dos seres humanos (FREIRE, 2005, p. 30).

Nesse diálogo fraterno que estamos estabelecendo aqui, pensando a dimensão cultural, a dimensão educacional, a dimensão curricular e a dimensão da alteridade como facetas na compreensão da alfabetização como um ato político, chegamos à dimensão do esperar. Freire afirma que esperamos à medida que começamos. Não seria possível, então, buscar sem esperar. Para Freire (1999a), a esperança é uma necessidade antológica, a esperança precisa tornar-se concretude histórica, por isso precisa da prática. E é por isso que não há esperança na pura espera, tampouco se alcança o que se espera sem ação, sem atitude, sem compromisso com a alfabetização geradora de aprendizagem, geradora de inclusão. Assim, neste imenso país, quando a cada manhã, a cada tarde e a cada noite um alfabetizador ou uma alfabetizadora se prepara com compromisso, com criticidade, para sua prática pedagógica no intuito de fazer as pessoas lerem o mundo por meio das palavras, esta se torna uma prática de esperança. Quando cada criança, jovem, adulto e idoso acorda e vai aprender com as possibilidades que tem, na manhã, na tarde, na noite, após um dia de trabalho, e deseja fazer a diferença por meio da aprendizagem, da oralidade, da leitura e da escrita, estamos entendendo a esperança como parte da natureza humana, esperança como necessidade ontológica. A esperança que nos faz lutar cotidianamente por um país melhor, com outras cores, sons e tons, e que nos motiva, por meio da nossa profissão, que não é um anexo, não é um bico, não é um apêndice, não é sacerdócio, é uma opção de vida. Ser um profissional da educação que alfabetiza crianças, jovens, adultos e idosos é uma opção de vida – *homeschooling* jamais! –, é uma opção de vida fazer a diferença no processo de aprendizagem das pessoas. Segundo Paulo Freire (2000b), uma das funções do alfabetizador e da alfabetizadora, através do seu trabalho pedagógico, é desvelar as possibilidades, não importam os desafios, não importam os obstáculos, mas sempre com esperança, porque sem esperança não podemos reconstruir esse mundo, este país; sem esperança nossa luta é em vão. Mas não se trata de uma esperança sem movimento, e sim de uma esperança inquieta, atenta. Cada aula lecionada com carinho, da educação infantil à pós-graduação, é um ato de esperança. Cada criança que escreve com autonomia é um ato de esperança. Cada artigo, dissertação, tese, TCC, publicação, produção de conhecimento, que lute por um país mais democrático e inclusivo, é um ato de esperança. Por isso que afirmo, em consonância com Paulo Freire, que ser alfabetizador, ser alfabetizadora na contemporaneidade é um ato de esperar; uma esperança compromissada que, ainda num diálogo com Freire (2000c), seria um compromisso com a própria existência humana, com a realidade,

com aquilo que, como diria o autor, precisamos estar ensopados, molhados, encharcados de práticas pedagógicas geradoras de aprendizagem, porque só assim o nosso compromisso com a esperança se efetiva.

Ainda compartilhando

O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança; nem tampouco na solidão (FREIRE, 2005, p. 87).

Chegamos ao final deste texto, porém ele ainda permanece aberto, com perguntas, indagações e reflexões. Entendo, assim como Paulo Freire (2000d), que a tarefa do educador e da educadora na contemporaneidade é problematizar. A problematização do mundo do trabalho, das ideias, das convicções, dos mitos, da arte, da religião, da ciência, da cultura, da história, esse é o papel do professor e da professora na contemporaneidade, gerar perguntas, provocar questionamentos.

Espero que as reflexões aqui trazidas sobre alfabetização como ato político em suas múltiplas dimensões possam reafirmar o nosso compromisso para uma educação como projeto de Estado e um direito de todos. Alfabetizar, em sentido político, implica em reconhecer a dimensão cultural, a dimensão educacional, a dimensão curricular, a dimensão da alteridade e a dimensão do esperar como tarefas permanentes em nossas práticas pedagógicas, em todos os níveis e modalidades de ensino. Implica na nossa luta permanente pelo reconhecimento da produção científica em alfabetização no país, na nossa luta permanente pela valorização da carreira e do corpo docente, na nossa luta permanente pela melhoria de todas as nossas instituições educativas, da educação infantil à pós-graduação, na busca de se tornarem laboratórios de aprendizagem, reconhecendo todo ser humano como sujeito cognoscente.

Este texto permanece totalmente aberto, pois, conforme aprendemos com Paulo Freire (2000b), o papel do alfabetizador e da alfabetizadora não é encher o educando de conhecimentos, de ordem técnica apenas, mas, sobretudo, proporcionar, através de uma relação dialógica entre aquele que aprende e aquele que ensina, entre professor que alfabetiza e sujeito que se alfabetiza, uma relação dialógica, curiosa, crítica, questionadora, problematizadora e de respeito.

Finalizo reafirmando, de acordo com Paulo Freire (1996), que a tarefa do alfabetizador e da alfabetizadora na contemporaneidade é problematizar, com os educandos, os conteúdos, não é dissertar sobre os assuntos, mas, sobretudo, dialogar com eles, é entendê-los, como sujeitos cognoscentes, aproximar os objetos cognoscíveis desses sujeitos que estão se alfabetizando, afinal, é uma educação do diálogo. Dessa maneira, o educador ou a educadora já não é quem apenas educa, mas quem “[...] enquanto educa é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa”, o que Paulo Freire afirma em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 68), e que permanece ainda tão necessário e tão vivo entre nós.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000c.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000d.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. v. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ALFABETIZAÇÃO COMO ATO DE AMOR¹

Eliane Peres

Mudanças profundas na forma como pensamos e agimos precisam acontecer se quisermos criar uma cultura baseada no amor (hooks, 2021, p. 39).

O amor é uma ação, uma emoção participativa. [...] É por isso que é útil ver o amor como uma prática (hooks, 2021, p. 197).

Em novembro de 2020, um caso chocante de escravidão moderna foi revelado no estado de Minas Gerais, quando uma investigação realizada pelo Ministério Público do Trabalho terminou com a Polícia Federal invadindo o cárcere privado onde era mantida Madalena Gordiano. Ela, então com 46 anos, mulher negra, “empregada doméstica”, havia passado a maior parte de sua vida presa em uma situação análoga à escravidão: foram 38 anos sendo explorada por uma família rica tradicional do estado, os Milagres Rigueira. Madalena foi “adotada” quando criança, foi tirada da escola e viveu desde então reclusa e sem contato com o mundo exterior, além de outras atrocidades contra ela que foram cometidas².

Em 2022, o caso de outra Madalena, desta vez Madalena Santiago da Silva, foi denunciado e veio à tona. Ela viveu por mais de 50 dos seus 62 anos em regime de escravidão! Ela chegou à casa da família de Sônia Leal, em Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador, ainda criança, com oito anos de idade³.

Ambas as Madalenas foram retiradas da escola tão logo foram escravizadas. Certamente, uma das razões para isso é que o tempo despendido nos estudos seria um tempo “roubado” dos trabalhos forçados. Outra razão, seguramente, é que os carcereiros das vidas das Madalenas sabiam que a escola acolhe, cuida, protege e, acima de tudo, denuncia. Essas são manifestações de amor. E porque esta palestra fala de amor é que fala de Madalenas; e, também, de Severinos, representados pelo senhor Severino Ramos da Silva, pipoqueiro há 41 anos, em Santos, e que nunca foi à escola. Aprendeu a ler sozinho, com as revistas Placar, e tornou-se autodidata em Oriente Médio e em Educação, dois dos temas de sua preferência⁴.

- 1 Este texto foi escrito e lido como palestra final, com o mesmo título, no *I Congresso Geali* (Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento), em comemoração aos 10 anos do grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (Furg/Rio Grande, RS), que aconteceu nos dias 6 e 7 de outubro de 2022. Em razão dessa finalidade, o texto mantém marcas de oralidade.
- 2 Ingredi Brunato. Entenda o caso de Madalena Gordiano: a mulher escravizada durante anos em Minas Gerais. <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/entenda-o-caso-de-madalena-gordiano-mulher-escravizada-durante-anos-em-minas-gerais.phtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- 3 Mara Luquet. Madalena da Silva viveu meio século em regime análogo à escravidão. <https://canalmynews.com.br/mara-luquet/madalena-da-silva-viveu-meio-seculo-em-regime-analogo-a-escravidao/>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- 4 Ronaldo Abreu Vaio. As vitórias de Severino. *A Tribuna*. Ano 127, n. 44178, Santos, SP, Segunda-feira, 1º mar. 2022.

Falar da dimensão amorosa da educação e da alfabetização é refletir, ainda, sobre os 11 milhões de analfabetos do Brasil e de Marlenes e Margaridas, nas pessoas de dona Marlene Hinckel⁵ e dona Margarida Belmiro⁶, que só se alfabetizaram depois dos 60 anos, uma triste realidade que até hoje vai deixando muita gente para trás, em um ato de desamor.

Alfabetização como ato de amor supõe abordar a situação de todas as crianças durante a pandemia, em especial daquelas em situação de vulnerabilidade e daquelas entre seis e dez anos, que foram mais diretamente afetadas e tiveram que deixar a escola, muitas delas ainda antes mesmo de se alfabetizar⁷, como foi o caso dos filhos da desempregada Dharla Correia, de Camaragibe, em Pernambuco: os filhos de 13 e 10 anos e as filhas de 5 e 4 anos não puderam, inicialmente, acompanhar as aulas remotas pela falta de equipamento; depois, quando receberam um computador e um celular da escola, tiveram que dividir os aparelhos, o que causou grandes problemas. As crianças fazem parte dos 40% de estudantes que precisaram dividir os aparelhos eletrônicos para estudar. Além disso, disse a mãe, “a gente vive numa casa pequena, qualquer barulho desconcentra”. Muitas foram as razões para que as crianças deixassem de fazer as atividades escolares. Na volta das aulas presenciais, apenas o adolescente retornou⁸.

Alfabetização como ato de amor é, pois, falar de uma mentalidade escravocrata e aristocrática de acordo com a qual “pobre não precisa aprender a ler”, visão que já foi explícita na sociedade brasileira e que atualmente é velada, especialmente pelas condições desiguais de acesso e permanência na escola e pela realidade do país, em que educação ainda é privilégio. Ademais, está em voga um discurso altamente conservador de que a escolarização longínqua deve ser para poucas pessoas no país.

Divulgando Sua Queixa		
Gente pobre Não Precisa Aprender a Ler		
<p>Nesta secção divulgaremos as queixas que nos foram enviadas pelos camponeses de nosso Estado.</p> <p>Publicamos abaixo uma queixa do camponês Antonio B. da Silva.</p> <p>Assim éte descreveu sua vi-</p>	<p>da: «Fui criado na fazenda de um tatuira. Quando meu pai faleceu eu tinha oito anos.</p> <p>Uma vez, quando minha mãe fa ou em me por na escola, o fazendeiro disse que não interessava, pois gente pobre não precisa aprender a ler. Eles</p>	<p>dizem assim porque a gente não aprendendo a ler não conhecemos os nossos direitos.</p> <p>Hoje, não sei ler mas tenho certo conhecimento. Por isso eu sei que precisamos de um governo que olhe para os pobres».</p>

Fonte: O estado de Goiaz, 1955, p. 2.

- 5 Carolina Fernandes; Valéria Martins. Idosa de SC aprende a ler durante aulas virtuais do neto na pandemia: 'grande passo', diz. G1. Santa Catarina, 21 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/04/21/idosas-de-sc-aprende-a-ler-durante-aulas-virtuais-do-neto-na-pandemia-grande-passo-diz.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2022.
- 6 Thiago Macedo. O mundo das letras se revela para quem a idade é um detalhe. *A Tribuna*, Ano 117, n. 242. Santos, SP, Segunda-feira, 22 nov. 2010, p. A-9.
- 7 UNICEF/BRASIL. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- 8 Evasão escolar: pós pandemia e o desafio de voltar às aulas. <https://lunetas.com.br/evasao-escolar-pos-pandemia/>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- 9 *O Estado de Goiaz*. Ano 23, n. 1556. Goiânia, 24 abr. 1955, p. 2.

Além disso, é refletir sobre os alunos e alunas que estão nas nossas salas de aula, suas condições de vida, de moradia, de saúde, de alimentação, de vestimenta, de relações familiares, de acesso à cultura, ao lazer, às experiências formativas.

Muitos deles, a maioria talvez, especialmente no atual cenário brasileiro, são filhos e filhas da fome, da violência, da dor, das ausências, dos preconceitos e das injustiças; crianças pobres, negras, indígenas, órfãs, maltratadas, violentadas que chegam à escola. Por vezes, ávidas, esperançosas, curiosas, criativas. Por vezes, descrentes, solitárias, assustadas, melancólicas, entristecidas. Por vezes, se deparam com uma escola sem cor, sem vida, sem acolhimento, sem empatia, sem sensibilidade, sem amorosidade. Outras vezes, encontram uma escola que abraça, acolhe, compreende, estimula e minimiza as dores, onde o amor se manifesta.

Trata-se, então, de uma fala que aborda as realidades de uma sociedade desigual, injusta e excludente, mas em uma relação específica: com a do ato educativo como um ato amoroso. Falar de amor é reconhecer as heranças de um passado escravista, elitista e autoritário e de um presente que se mantém excludente e altamente desigual. É, pois, necessariamente, falar da dimensão política da educação e da alfabetização, portanto não desde uma visão ingênua e acrítica que acredita que o amor solucionará os problemas sociais, os problemas que enfrentam Madalenas, Severinos, Marlenes, Margaridas e tantas crianças que estão fora da escola e mesmo aquelas que estão na escola.

bell hooks (2001, p. 16), a intelectual negra feminista estadunidense, que faleceu recentemente, afirma que “o amor é profundamente político”. Para ela, o poder transformador do amor é um dos fundamentos da mudança social. E, se quisermos direcionar as práticas amorosas para além da satisfação pessoal, mas como “uma maneira básica de oposição à dominação e à opressão é preciso a politização do amor”, enfatiza a autora. Trata-se, então, de uma maneira de pensar e de agir (hooks, 2021, p. 115).

Em seu texto *Amar novamente: o coração do feminismo*, do livro *O feminismo é para todo mundo. Políticas arrebatadoras* (2018), bell hooks aborda as questões do patriarcado e do feminismo. Nesse texto, ela fala da raiva, da dor, da amargura, da humilhação de mulheres que vivem sob a dominação masculina na cultura patriarcal. A autora aborda o amor romântico e a crítica feminista ao amor, afirmando que uma certa noção de amor serviu aos interesses patriarcais. Tudo podia em nome do amor, inclusive matar (“Eu a amava tanto que precisei matá-la!”, “Matei por amor!”). Diz ela que o “amor em culturas patriarcais estava ligado a noções de paixão, a paradigmas de dominação e submissão, em que o pressuposto era de que uma pessoa daria amor e outra receberia” (hooks, 2018, p. 147).

A crítica feminista ao amor, segundo ela, “não foi suficientemente complexa. Em vez de especificamente desafiar os equivocados pressupostos patriarcais de amor, ela apenas apresentou o amor como um problema” (hooks, 2018, p. 148).

Faço essas considerações, primeiro, porque a obra e a perspectiva analítica de bell hooks são inspiradoras, segundo, porque considero que algo na mesma direção aconteceu no campo da educação, em específico na docência em alfabetização. Considerou-se, em um determinado momento, que amor, carinho, cuidado, atenção, empatia eram incompatíveis com a profissão e a profissionalização docente, com a educação, o ensino, a escola e a alfabetização.

Assim como a crítica feminista – como analisa a autora supracitada -, a crítica educacional não foi suficientemente complexa e, parafraseando a autora, ao invés de desafiar os equivocados pressupostos educacionais da amorosidade na docência, ela apresentou o amor como um problema e parece ter eliminado tal aspecto do debate e quiçá da ação educativa. Há uma “ausência de debate público e de políticas públicas relacionadas à prática do amor em nossa cultura” (hooks, 2021, p. 54). Em geral, preferiu-se um silêncio em relação a isso. E o silêncio, como argumenta bell hooks (2021), nos protege das incertezas que cerca o tema. Rompamos, pois, esse silêncio!

Considero que o momento é propício para a retomada do debate da alfabetização como ato de amor que, aliás, não é novo no campo educacional brasileiro. O grande mestre, Paulo Freire, desde sua produção do exílio, nos anos 1960, insiste nesse aspecto. Ele conclui sua obra principal desse período, *Pedagogia do Oprimido* (1983), clamando por um mundo em que fosse menos difícil amar.

Em uma obra mais recente, *Pedagogia da Autonomia* (1996), ele afirma que jamais teve “medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade” [...] (FREIRE, 1996, p. 121). Além disso, no prefácio da obra, descrevendo as ideias do educador, Edina de Oliveira (1996, p. 11) afirmou que, para ele, “A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Na obra citada, Paulo Freire se manifesta sobre essa dimensão do ato educativo, perguntando:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, p. 75).

Adiante, diz que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 136).

Para ele, educadores e educadoras têm “o dever, por uma questão [...] de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora” (FREIRE, 1967, p. 14).

bell hooks (2018, p. 148), assim como Paulo Freire, apresenta uma visão libertadora do amor. Para ela, “o amor age para transformar a dominação”. Nesse sentido,

ela afirma que “o amor jamais poderá se enraizar em uma relação fundamentada em dominação e coerção”, ou seja, “não há amor onde há dominação” (hooks, 2018, p. 149), assim como “não pode haver amor sem justiça” (hooks, 2021, p. 62).

Na mesma direção, também para Paulo Freire, “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor” (FREIRE, 1967, p. 49, nota 14). Contrapor-se à dominação, que é violenta, como relacionou o pensador, é, então, um ato de amor.

E bell hooks, em outro livro, *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), define amor, baseada em Erich Fromm (1964), como uma combinação de cuidado, compromisso, confiança, sabedoria, responsabilidade e respeito. Ela entende o amor como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou de outra pessoa”¹⁰.

Para ela, o amor é fonte de poder, uma força essencial da e na vida. Contudo, o amor das pessoas negras e pobres, especialmente, foi, segundo a autora, socialmente desacreditado, desabonado. É preciso, pois, recolocar a perspectiva social e as visões do amor. bell hooks clama por uma ética do amor como uma plataforma para a renovação progressista e nas lutas antirracista e feminista (hooks, 2020; 2021).

O que é preciso, entretanto, é questionar, rompendo o silêncio sobre o tema e interrogando nossas incertezas: o que é o amor? O que é amar? A quem amamos? Amamos nossos alunos e alunas? Somos por eles e elas amados e amadas? O ato educativo é um ato de amor? Como ele se manifesta? E o que significa o amor e o ato de amar? E, mais amplamente, o que isso significa amor e amar na cultura brasileira e, mais especificamente, em nossa cultura pedagógica? No campo da alfabetização, é recorrente ouvir a frase: “eu amo alfabetizar”. O que isso de fato quer dizer? Amor à causa, ao processo, à prática, à ação, aos resultados, aos alfabetizando? Se há amor na alfabetização, na Ação de alfabetizar, que amor é esse?

Diante dos questionamentos e com esse autor e essa autora, Paulo Freire e bell hooks, faço algumas considerações mais específicas sobre a educação e a alfabetização como atos de amor e começo dizendo o que **não** é a alfabetização como ato de amor. A perspectiva defendida:

1. Não tem uma conotação religiosa, bíblica, cristã;
2. Não envolve crenças e fé religiosa;
3. Não é o amor do pecado, da culpa, da punição, da expiação, da caridade para alcançar benesses;
4. Não aceita a servilidade, a submissão, a passividade, a dominação, a subordinação;
5. Não aceita a ideia de propriedade de um indivíduo sobre outro e tampouco o abuso de poder (seja nas relações pessoais, familiares, escolares, sociais);

10 Abordagem que ela toma do psiquiatra M. Scott Peck. Bell hooks problematiza o uso de espiritual na conceituação, afirmando que não se trata de uma perspectiva religiosa, mas da “dimensão de nossa realidade mais íntima em que a mente, o corpo e o espírito são um só” (hooks, 2021, p. 55).

6. Não apela à piedade e não tem uma dimensão moralizadora;
7. Não é egoísta, individualista ou retórica;
8. Não é o amor romântico;
9. Não tem o sentido dicionarizado (forte afeição por outra pessoa, nascida de laços de consanguinidade ou de relações sociais; atração baseada no desejo sexual¹¹);
10. Não entende o amor como obrigação ou algo instintivo (“Nós não temos que amar. Nós escolhemos amar.”¹²);
11. Não compactua com a ideia de que amor é constitutivo de classe e que desamor é algo que só existe entre os pobres e necessitados (hooks, 2021);
12. Não compactua com a ideia de que para ser professora ou professor, “basta amar as criancinhas”;
13. Não aceita a premissa de que “é preciso amar alunos e alunos porque são todos iguais”, independente da condição social, geracional, étnico-racial, de gênero e de sexualidade;
14. Não nega, portanto, que sob as diferenças – sociais, culturais, econômicas, culturais, de gênero, étnico-raciais etc. – se assentam as desigualdades e que é preciso combatê-las. E essa é uma forma de amor!

Uma ética amorosa, defende bell hooks (2021, p. 123), “pressupõe que todos têm direito de ser livres, de viver bem e plenamente”. Trata-se de torná-lo um “fenômeno social e não um fenômeno altamente individualista e marginal” (2021, p. 123). Além disso, para ela, “o compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver” (hooks, 2021, p. 124).

E quais são esses valores, considerando especialmente a história e o atual cenário no contexto brasileiro? E o que é, então, a perspectiva da alfabetização como ato de amor? Entendo que é uma postura de vida, uma forma de existir e de agir, que se expressa na docência alfabetizadora e que supõe:

1. Opor-se ao fascismo, ao fundamentalismo, às injustiças, ao ódio, à intolerância, aos preconceitos, à violência, às formas de exploração, à miséria, à injúria, à difamação, aos julgamentos;
2. Lutar por justiça social, pelo fim das desigualdades sociais, pela redistribuição de renda, pelos direitos iguais e pelas condições dignas de vida;
3. Indignar-se com as injustiças do mundo e posicionar-se politicamente a favor da vida, das oportunidades iguais, da dignidade humana, dos direitos humanos, das causas das minorias, do direito à cultura, da manutenção do planeta, da cidadania, do respeito, da tolerância, da diversidade, da diferença, da alegria, da esperança;

11 Oxford – Dicio, Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/oxford/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

12 Nessa ideia, bell hooks cita o psiquiatra M. Schott Pecks (hooks, 2021, p. 41).

4. Reconhecer o direito pleno à vida de todos e todas, indistintamente, incluindo o direito à educação, à alimentação, à moradia, à saúde, ao trabalho e ao lazer, pelo menos;
5. Assumir a importância e participar das lutas feministas, antirracistas, antissexistas, ecológicas, políticas etc.;
6. Assumir que, como educadoras e educadores, temos compromisso social e político na luta por um mundo melhor;
7. Enfrentar os poderes e todas suas formas de manifestação, em todas as instâncias;
8. Ter consciência histórica (em Paulo Freire, é a conscientização) e respeitar todas as formas de cultura, incluindo as familiares, as linguísticas, as religiosas, as geracionais, as étnico-raciais etc.;
9. Defender a escola, em especial a pública, como espaço de formação humana integral e a ampliação dos currículos para além dos saberes formais;
10. Estar ciente de que a prática educativa é afetividade, alegria, esperança, capacidade científica, conhecimento teórico e técnico (Paulo Freire, 1996);
11. Reconhecer as crianças como sujeitos de direito, respeitando suas culturas, suas linguagens, seus conhecimentos e sentimentos, e, acima de tudo, reconhecer que as crianças não são propriedade dos adultos e que abuso e amor não podem coexistir (hooks, 2021);
12. Conhecer as especificidades das culturas infantis e juvenis e os artefatos que fazem parte dessas culturas;
13. Incluir a dimensão lúdica da vida na educação, compreendendo a importância do brincar e das brincadeiras, especialmente na infância;
14. Acreditar nas capacidades de todos para aprender, em ritmos e tempos diferentes;
15. Não excluir, humilhar ou julgar estudantes e suas famílias, mas tratá-los com respeito, dignidade, afetividade;
16. Ser uma pessoa (e em consequência um profissional) ética, correta, íntegra, respeitosa, acolhedora em todos os espaços;
17. Reconhecer que educar e ensinar não se separam e que para ambos é necessário disciplina, a qual não se confunde com abuso e autoritarismo;
18. Entender a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967; hooks, 2017) e defender a radicalidade de um projeto político-pedagógico inclusivo, a favor da maioria da população;
19. Estar ciente de que, como educadoras e educadores, somos parcialmente responsáveis pela vida de nossos estudantes;
20. Trabalhar coletiva e solidariamente na escola, com toda comunidade escolar;
21. Acreditar no poder da docência e não perder a esperança na educação;
22. Ter uma postura crítica e criativa em relação ao conhecimento, ou seja, estar em constante busca pelo conhecimento e em processo de aprendizagem;

23. Reconhecer o direito do outro em se desenvolver plenamente, incluindo nisso aprender a ler e a escrever, a dizer sua palavra, *palavramundo* (FREIRE, 1982);
24. Defender que “a alfabetização é uma forma de justiça social” e reconhecer que “cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública” (FERRARO, 2014, p. 85);
25. Superar a ideia de que alfabetização é apenas um processo de aquisição técnica das habilidades de ler e escrever, mas admiti-la como uma forma de política cultural, de prática cultural (FREIRE; MACEDO, 1990); como “um ato político e ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (FREIRE, 1982, p. 21);
26. Construir pedagogias de alfabetização e de leitura que *empoderem* as crianças, jovens e adultos;
27. Admitir as muitas dimensões da alfabetização: linguística, discursiva, sociológica, psicológica e pedagógica;
28. Estudar e conhecer profundamente todos os aspectos do ensino e da aprendizagem da língua escrita e ensiná-la de forma qualificada, teoricamente embasada e socialmente referenciada;
29. Construir um clima de acolhimento, cuidado, atenção, respeito, tolerância e de garantia da diversidade na sala de aula e compreendê-la como “um ambiente de possibilidades” (hooks, 2017, p. 273);
30. Reconhecer que amar é um “ato de vontade”, ou seja, tanto uma intenção quanto ações (hooks, 2021¹³);

Então, é preciso reconhecer, aceitar e exercitar que o amor não é só conjugal, maternal, paternal ou filial, ou seja, não é somente um sentimento que se cultiva em relação a outra pessoa, em uma relação íntima ou familiar, mas uma ação¹⁴ e uma das dimensões de um projeto político e social.

Um projeto social assentado na amorosidade e não no desrespeito, na violência, nos desafetos, nos preconceitos é revolucionário, especialmente nesses tempos em que o ódio tem se apresentado também como um projeto social. Contrapor-se a esse projeto é construir, defender e exercitar um outro: o do amor genuíno pela humanidade, pelo outro, pelo planeta, pelo meio ambiente, por toda vida na terra; aquele que se opõe diametralmente às desigualdades, às injustiças, à violência, ao ódio, à submissão; aquele que reconhece o direito à vida plena de todos os seres humanos; aquele que respeita, engrandece, contribui para que o outro se sinta sujeito de sua própria história, copartícipe importante da sociedade e da comunidade em que vive; aquele que deixa o outro dizer e escrever sua própria palavra, sua história; aquele que é humilde e dialógico. Paulo Freire (1967) já dizia que as pedagogias dialógicas são amorosas e as pedagogias não dialógicas são desamorosas.

13 bell hooks se baseia, para desenvolver essa conceituação e ideia de amor e de amar, no psiquiatra M. Scott Peck.

14 O psiquiatra Erich Fromm (1964, p. 37), que também influenciou fortemente o pensamento de bell hooks afirma que “o amor é uma atividade, e não um afeto passivo”. Além disso, ele afirma que o amor é uma arte que exige conhecimento e esforço e uma resposta ao problema da existência humana.

A sala de aula é o espaço do exercício da alfabetização como ato de amor. Em outro texto intitulado *Êxtase: ensinar e aprender sem limites* (2017), do livro *Ensi- nando a transgredir. A educação como prática da liberdade*, bell hooks caracteriza a sala de aula como “um ambiente de possibilidades”, no qual é possível cruzar fronteiras e transgredir, caracterizando, então, a educação como prática da liberdade:

A sala de aula, como todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 273).

Trago essa reflexão para reafirmar que o amor como projeto social, e nele incluída a alfabetização nessa mesma perspectiva e exercida nesse “espaço de possibilidades” que é a sala de aula, é revolucionário, é transgressor, é resistência. Até porque o projeto do ódio, do desafeto, do desamor – em plena circulação na sociedade brasileira nos últimos anos – não espera a defesa e a prática de um projeto social assentado na amorosidade, na cordialidade, na afetividade, na mutualidade, na fraternidade, no respeito, na diversidade, na boniteza, na esperança, na poesia, na arte, na alegria...

Assim é que reconhecer a alfabetização como ato de amor não é incompatível ou separável da ideia e da prática da alfabetização como um ato político e ético. Paulo Freire alerta para que educador e educadora, “amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1996, p. 73). Não são, pois, excludentes, as perspectivas política e da amorosidade na alfabetização, relação insistentemente indicada por Paulo Freire

Em bell hooks, essa relação está posta em outros termos. Volto às suas palavras:

Quando aceitarmos que o verdadeiro amor é fundamentado em reconhecimento e aceitação, que amor combina com cuidado, responsabilidade, comprometimento e conhecimento, entenderemos que não pode haver amor sem justiça. Com essa consciência, vem a compreensão de que o amor tem o poder de nos transformar e nos dar força para que possamos nos opor à dominação (hooks, 2018, p. 150).

Na direção das ideias da autora, que relaciona amor e justiça, amor e oposição à dominação, pergunto: há ato mais amoroso e empático do que lutar por justiça social? E se entendermos a alfabetização como parte da luta por justiça social, é preciso perguntar então: alfabetizar é ou não um ato de amor?

Como disse bell hooks em um livro chamado *Salvation. Black people and love* (2001), o amor é possível! O amor dá sentido à vida! O amor é nossa esperança! E seu alerta é poderoso para o campo educacional: porque fomos “ensinados a acreditar que o lugar do aprendizado é a mente, e não o coração, muitos de nós pensamos que o ato

de falar de amor com qualquer intensidade emocional será percebido como fraqueza e irracionalidade” (2000, p. 40-41). Ao contrário, especialmente na ação educativa e na alfabetização especificamente, trata-se de um ato de coragem, de compromisso, de resistência, de esperança e de justiça, acima de tudo: “sem justiça não pode haver amor”, enfatiza bell hooks (2021, p. 72). Ela diz mais e que muito serve para nossa ação educativa cotidiana: “o amor é o que o amor faz, e é nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos – os quais nós respeitamos e garantimos” (hooks, 2021, p. 72).

Assim é que afirmo que escolher alfabetizar é escolher amar, especialmente porque, como disse o mestre Freire, a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97). Tenhamos coragem de amar, especialmente nesses tempos sombrios, um tempo gravemente violento, negacionista, fundamentalista, misógeno, racista, fascista. Tenhamos coragem de amar sobretudo como uma estratégia de luta, de resistência, de justiça, de esperança, tão necessários na atual conjuntura. Esperança, como a utopia necessária e não como algo irrealizável (FREIRE, 1980). Porque somos educadores e educadoras é que somos, como disse Paulo Freire (1980), portadores de esperança... Então que não nos falte esperança e amorosidade em nossa ação educativa cotidiana! E que tenhamos consciência de que essa é uma forma concreta de contribuir com as vidas de Madalenas, Severinos, Marlenes, Margaridas e tantos outros que estão em nossas salas de aula diariamente, esperando pelas nossas manifestações de amor, tão necessárias e que tanta diferença podem fazer na vida dos e das estudantes desse país. Por vezes, somos nós os únicos portadores de esperança e de amorosidade na vida das crianças, jovens e adultos que estão na escola!

REFERÊNCIAS

FERRARO, Alceu R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**. O que sabemos, fazemos e queremos?. v. 1. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014. p. 65-90.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. 4. ed. Tradução: Milton Amado. Belo Horizonte: editora Itatiaia, 1964.

hooks, bell. **All about love**: new visions. New York, NY: Harper Collins Publishers, 2000.

hooks, bell. Amar novamente: o coração do feminismo. In: hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**. Políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Salvation**. Black people and love. New York, NY: Harper Collins Publishers, 2001.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 47, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 185, 186, 187, 188

Alfabetizar 36, 76, 85, 93, 101, 102, 103, 129, 158, 160, 161, 162, 163, 166, 169, 173, 174

Alfabeto 84, 129, 130, 131, 132, 134

Aprendizagem 11, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 93, 94, 95, 97, 101, 103, 104, 131, 138, 145, 147, 148, 149, 151, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 172, 186

Ato de amor 8, 12, 15, 158, 161, 165, 166, 168, 169, 170, 173, 174

B

Brincadeiras 25, 44, 49, 52, 53, 54, 55, 61, 62, 63, 67, 69, 96, 171

Brinquedos 25, 49, 52, 55, 62

C

Cidadania 59, 75, 91, 148, 170

Convivência 24, 43, 46, 60, 66, 68, 147

Criança surda 8, 12, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 143

D

Democracia 15, 59, 81, 105

Desigualdade 22, 80, 151, 152

Diversidade 10, 18, 21, 26, 46, 47, 55, 59, 65, 68, 71, 93, 94, 100, 171, 172, 173

Docência 12, 25, 32, 39, 40, 41, 61, 62, 63, 86, 99, 103, 147, 148, 149, 167, 168, 170, 171, 188

E

Educação básica 9, 10, 17, 20, 26, 43, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 73, 76, 88, 90, 91, 95, 98, 152, 186

Educação infantil 7, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 98, 130, 133, 137, 161, 162, 163, 185, 187, 188

Ensino fundamental 17, 20, 22, 23, 26, 28, 43, 64, 72, 76, 83, 85, 90, 91, 92, 95, 98, 104, 130, 131, 133, 137, 151, 188

Ensino remoto 7, 11, 22, 27, 33, 36, 39, 41, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 151, 152, 153, 188

Escolarização 92, 98, 130, 149, 159, 166

F

Família 24, 47, 48, 55, 65, 69, 82, 83, 86, 98, 99, 100, 135, 139, 153, 165

Formação de professoras 7, 10, 11, 57, 58, 60, 62, 64, 72

G

Gramática 8, 11, 107, 108, 109, 110, 128, 129, 133, 142, 188

Grupo de pesquisa 9, 10, 15, 17, 31, 33, 35, 157, 165, 185, 186, 187, 188

I

Imaginação 45, 61, 63, 67, 68, 101

Internet 96, 97, 152, 153

L

Letramento 3, 4, 7, 10, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 31, 35, 89, 92, 93, 105, 133, 157, 165, 185, 186, 187, 188

Libras 8, 12, 26, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 145, 188

M

Mediação 61, 62, 65, 94, 102, 148

N

Neoliberalismo 18, 77, 79, 81, 87, 89

P

Planejamento 34, 39, 40, 56, 61, 67, 76, 92, 98, 188

Pluralidade 46, 59, 62, 65, 67, 72

Prática da liberdade 15, 162, 164, 171, 173, 175

Práticas de leitura 11, 17, 19, 22, 23, 27, 92, 94, 95, 98, 101, 102, 186

S

Sala de aula 23, 24, 25, 39, 40, 59, 66, 91, 93, 94, 97, 98, 104, 134, 135, 137, 138, 142, 149, 150, 151, 153, 160, 161, 172, 173

Sinalização 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142

Socialização 31, 33, 38, 65, 70, 94, 161

W

Whatsapp 96, 97, 98, 153, 154

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE OS AUTORES

Amanda Jardim Gomes Carvalho

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail para contato: amanda.jgomes@yahoo.com.br
<https://lattes.cnpq.br/4894057328891208>

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Professora pesquisadora no âmbito do pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa formação docente de professores e práticas educativas no Instituto de Educação (IE) e professora colaboradora nos cursos de pós-graduação nas áreas de alfabetização e psicopedagogia no Instituto Educar Brasil – Dom Bosco (UNICESUMAR). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Pedagoga pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É especialista em Ciências Sociais da Educação pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI), do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL) ambos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bem como é membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Carolina dos Santos Espíndola

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL. Atualmente pesquisa sobre a Educação Infantil no Brasil e no Uruguai. E-mail de contato: carolinasanesp@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1582116728815430>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2286-8524>.

Caroline Braga Michel

Doutora em Educação (PPGE/UFPel). Professora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG), pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG) e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo a Leitura- LAPIL-FURG. Participa, também, como sócia da ABAIf. Pesquisa sobre alfabetização e letramento, formação de professores e história da educação. E-mail para contato: caroli_brga@yahoo.com.br
Lattes <http://lattes.cnpq.br/6811133377032517>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6171-4125>

Eliane Peres

Professora Titular Aposentada da UFPel. Colaboradora do PPGE (FaE/UFPel). Criadora e pesquisadora do centro de memória e pesquisa Hisales (FaE/UFPel). Graduada em Pedagogia (UEL, 1989), Especialista em Educação (UFPel, 1992), Mestre em Educação (UFRGS, 1995), Doutora em Educação (UFMG 2000). Estágio de pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA, 2011-2012). Fulbright Visiting Professor na University of Texas at San Antonio (USA, 2018). E-mail de contacto: eteperes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0160-1276?lang=en>

Lattes <http://lattes.cnpq.br/51790481354120>

Flávia Burdzinski de Souza

Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, RS. Graduada em Pedagogia, especialista em Ensino pela Pesquisa e Aprendizagem por projetos, Mestra em Educação nas Ciências e doutoranda em Educação. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI/FURG e do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional GRUPEE/UFFS. Idealizadora da página @pedagogaorelhaveverde.

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7426-5712>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519213124483980>

E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

Janaína Soares Martins Lapuente

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI) e do Laboratório de Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL). Lattes <https://lattes.cnpq.br/4435584250036694>. Orcid id 0000-0001-6345-5641. E-mail jajalapuente@gmail.com

Juliane de Oliveira Alves Silveira

Pós-Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGE/FURG) na linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas. É pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Atua como professora da Educação Básica do Município do Rio Grande. É membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI) e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL) ambos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Participa, também, como sócia da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Pesquisa os seguintes temas na área da Educação: alfabetização e letramento, formação de professores, formação continuada, práticas de leitura. E-mail: julliane.aalves@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4667025010358085>

<http://orcid.org/0000-0001-9875-1790>

Lígia Maria Oliveira de Quadros

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG (2016); Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (2010); Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012); Especialista em Educação Especial e Inclusiva Faculdade de Educação São Luis (2020); Especialista em Atendimento Educacional Especializado- FURG (2021); Professora titular da Prefeitura Municipal de Rio Grande; Pesquisadora na área de Artes, com ênfase em Arte Educação, Educação Infantil e Anos Iniciais.

E-mail: ligiaquadros@hotmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4985230865281065>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2434-1734>

Lívia Lempek Trindade Monteiro

Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-FURG) e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV-U-FPel). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

E-mail: livialemppek23@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0103327585340069>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9805-5135>

Lourival José Martins Filho

Mestre em Educação e Cultura. Doutor em Teologia: Educação e Religião. Estágio pós-doutoral em Educação e Humanidades. Professor Titular de Alfabetização e Letramento, coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica, editor-Chefe da Revista Linhas. Atua nos seguintes grupos e laboratórios: Nape, Edusex e ProLinguagem – CNPq/UDESC. Integrante das seguintes associações: Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita; Associação Brasileira de Currículo (ABdC); e Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC). Atualmente é Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). E-mail: lourivalfaed@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2491699071811572>

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Doutora em Educação pela UFMG, Professora Titular da Universidade Federal de São João del-rei. Líder do GPEALE-UFSJ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade). Pesquisadora do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550649595912231>

Email: socorronunes@ufsj.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>

Maria Mertzani

Pesquisadora da FAPERG e Coordenadora do projeto Repositório Digital Libras em Primeiro. Conteúdo Educacional Digital de Escola, Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS - Brasil. Doutorado em Linguística Aplicada de Línguas de Sinais, Centre for Deaf Studies, Universidade de Bristol, Reino Unido. Professora Visitante (2018-2022), Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS - Brasil.

E-mail: maria.d.mertzani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107268885253020>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4617-9144>

Nora Kosolap

Maestra de Educación Primaria, Profesora de Idioma Español de enseñanza Media, Especialista en Didáctica para la Enseñanza Primaria, Diplomada en Lectura, Escritura y Educación. Inspectora de Zona de Educación Primaria (efectiva) en Salto (Uruguay), Subdirectora (interina) de Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” de Salto, Profesora de Lengua II de Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” de Salto. Investigación realizada “Gramática y escritura, un vínculo imprescindible” (2020) por iniciativa personal. E-mail: norakosolap@gmail.com cel. 098767026

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI, e o Laboratório de alfabetização de práticas de incentivo à leitura – LAPIL. É integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG e do Grupo de pesquisa em História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES/UFPEL. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Realizou Pós-doutorado na *University of Illinois at Urbana-Champaign* – UIUC, em 2016, e na *University of Canterbury* – UC na Nova Zelândia, em 2019. É membro da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização, atuando na equipe gestora. E-mail: gabynogueira@me.com

Silvana Maria Bellé Zasso

Professora Associada do Instituto de Educação da FURG, onde atua no curso de Pedagogia; Coordena o Curso de Especialização em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Coordena o Laboratório de Alfabetização e Práticas e Incentivo à Leitura – LAPIL; Coordena o Sub Projeto do Programa Residência Pedagógica Alfabetização e Artes; Vice-Lider do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento- GEALI. Pedagoga e Doutora em Educação pela UFRGS. Nos últimos anos participa e coordena projetos de formação de alfabetizadores e tem por tema de pesquisa o planejamento na alfabetização; integra a pesquisa Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto na alfabetização na pandemia covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais. Membro da ABAlf- Associação Brasileira de Alfabetização. E-mail: szasso2006@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)