

CAPA

PERSPECTIVAS E REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO, LINGUAGENS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Santuza Amorim da Silva
Ana Paula Braz Maletta
Maria Cristina da Silva (Orgs.)

PERSPECTIVAS E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2022

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho
Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. Fernando de Brito Alves
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr. Lucas Farinelli Pantaleão
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Luis Carlos Paschoarelli
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Marcio Augusto Tamashiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr. Marcus Vinícius Xavier de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Mauro Machado Vieira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Editor da Editora De Castro: Carlos Henrique C. Gonçalves

Projeto gráfico e capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Revisão de textos/normalizações (ABNT): responsabilidade dos autores.



SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
POR UMA CONCEPÇÃO MAIS AMPLA DE ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PARTIR DA ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Ana Caroline de Almeida	
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	17
CAPÍTULO 2	
JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O USO DESSE RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA	
Daniela Freitas Brito Montuani	
Mariana Rocha Eller Miranda	33
CAPÍTULO 3	
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA	
Sara Mourão Monteiro	55
CAPÍTULO 4	
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: AS ESTRATÉGIAS ELABORADAS PELAS ALFABETIZADORAS PARA O ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS PELAS FAMÍLIAS	
Carmen Regina Gonçalves Ferreira	
Gabriela Medeiros Nogueira	
Silvana Maria Bellé Zasso	
Caroline Braga Michel	
Janáina Soares Martins Lapuente	73
CAPÍTULO 5	
UM BREVE OLHAR SOBRE AS PERMANÊNCIAS DAS PROPOSTAS DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NAS PRÁTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO	
Andrea Cristina Ulisses de Jesus	
Daniela Perri Bandeira	
Eliana Gomes Silva Machado	93
CAPÍTULO 6	
PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO POLÍTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS	
Márcia Helena Nunes Monteiro	
Francisca Izabel Pereira Maciel	105
CAPÍTULO 7	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EMANCIPAÇÃO E DE REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis – UNEB-BA	
Carmem Lúcia Eiterer – UFMG	119

CAPÍTULO 8

A PRODUÇÃO DA CULTURA INFANTIL PELA LINGUAGEM DO BRINCAR EM
UMA ESCOLA DE INFÂNCIA

Ana Paula Braz Maletta

Nathália Monte Santos Ferreira 137

CAPÍTULO 9

NARRATIVAS LITERÁRIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS: PERSPECTIVAS PARA
O LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO INICIAL

Andréa Cristina Ulisses de Jesus

Janayna Alves Brejo 157

CAPÍTULO 10

A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS SOBRE O LIVRO E A LEITURA NO
AMBIENTE ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

Juliana dos Santos Rocha

Santuza Amorim da Silva

Karla Cunha Pádua 173

CAPÍTULO 11

A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO POR ENTRE OS ESCOMBROS
DA PANDEMIA

Ivane Laurete Perotti

Luciano Andrade Ribeiro 189

CAPÍTULO 12

CARRO BIBLIOTECA DA UFOP: LITERATURA EM MOVIMENTO

Hércules Tolêdo Corrêa

Elton Ferreira de Mattos

Ana Lúcia de Souza 207

SOBRE OS AUTORES 221

PREFÁCIO

Não foi sem receio que aceitei o convite para escrever o prefácio deste livro. Não por se tratar de uma coletânea de artigos que tecem diálogos em torno de temas tão relevantes, como já nos revela o título: “Educação, linguagem e práticas pedagógicas”. Não pelo desafio de escrever uma apresentação que trouxesse apontamentos, explicações e impressões sobre os textos que o compõem, mas, sobretudo, por se tratar de um gênero usualmente escrito por autor/a ou pesquisador/a de renome na área, que desempenha a função de despertar o interesse pela obra, dando-lhe credibilidade. Apesar de estar longe de ocupar este lugar, aceitei a tarefa, assumindo que as palavras que comporão este prefácio partem de um outro lugar discursivo, o de uma ex-colega de trabalho que tem vínculos de afeto com o grupo idealizador desta coletânea, os/as professores/as do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Deste lugar, me sinto confortável para escrever, compreendendo que “as nossas teias de afeto também são a nossa casa e a nascente das nossas palavras”, como nos lembra Roseana Murray. Assim, essas palavras nascem deste lugar, de quem conhece de perto e acompanha o grupo, suas pesquisas, seus eventos, suas atividades.

Nesse íterim, é importante contextualizar que se trata do segundo livro organizado por esse coletivo de professores/as. O primeiro — Educação e linguagem: culturas plurais, leituras e tecnologias na construção dos saberes —, lançado em 2020, caracteriza-se por apresentar o resultado de projetos de pesquisas e extensão desenvolvidos no âmbito do NEPEL. Já este tem outro enfoque, trata-se de uma coletânea de artigos de temáticas variadas, de autoria diversificada, muitos em coautoria com orientandos/as, que atestam os novos lugares ocupados pelo grupo, caminhos percorridos e parcerias firmadas. Todavia, a marca que caracteriza o NEPEL permanece: a de promover diálogos entre Linguagem e Educação com o compromisso de pensar a escola como um lugar que sempre coloca essa relação — intrínseca e fundamental — em movimento. Assim, este livro (longe de demandar um/a leitor/a quieto, acomodado e contido) demanda um/a leitor/a que se levante, se aprume e se disponha a caminhar, fazendo movimentar seu pensamento.

Nesse percurso de leitura da obra, fui traçando trilhas, isto é, caminhos de aproximação e diálogos entre os textos. Neste prefácio, faço o

exercício de deixar algumas pegadas que sugerem alguns desses pontos de contato entre os textos e algumas pistas sobre o caminho percorrido para aquele/a que ainda não adentrou na obra. A primeira trilha, formada por textos inspirados, principalmente, nas obras de Paulo Freire, nos exortam a: ressignificar o conceito de alfabetização, pensando-o de modo mais amplo como uma ferramenta cultural e os possíveis desdobramentos que esse deslocamento provocará nas práticas pedagógicas; problematizar em que medida as práticas alfabetizadoras — sejam elas desenvolvidas com crianças ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em contextos diversos, tais como ensino regular, educação popular, ensino remoto emergencial — ensinam a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo; promover uma formação docente que considere a natureza política do processo educativo, principalmente em tempos tão precários, em que a educação e seus sujeitos vêm sofrendo ataques e perdendo direitos e que uma formação voltada para a compreensão crítica do mundo social torna-se tão urgente.

A segunda trilha nos leva a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, convidando-nos a analisar — sob outras óticas — métodos, metodologias, propostas, recursos didáticos voltados para ensino e a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Chamam a atenção para: a necessidade de revisitar antigos métodos de alfabetização, identificando mudanças e permanências, de forma a construir um olhar histórico e crítico frente às práticas alfabetizadoras desenvolvidas e propostas atualmente; o potencial do uso de jogos de alfabetização como estratégia didática tanto para a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto para o desenvolvimento infantil; o papel do estímulo e da valorização da escrita na organização da rotina da sala de aula, assim como da leitura literária de modo a expandir as experiências e os conhecimentos das crianças relacionados à cultura escrita; a imprescindibilidade de se reinventar a interação escola-família, posto que esta assumiu a função de mediar o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto implementado em função da pandemia provocada pela covid-19; o brincar como linguagem da criança (que, para além da linguagem verbal, envolve gestos, olhares, expressões...), que deve ser valorizado na organização do cotidiano escolar, por favorecer a apropriação do espaço, o sentimento de pertencimento e de afeto e, conseqüentemente, criar um clima propício para o aprendizado significativo.

Os artigos que formam a terceira trilha têm em comum o fato de dialogarem diretamente com a literatura e seus diferentes potenciais formativos: de contribuir para a educação para as relações étnico-raciais, inserindo temáticas sobre a diversidade que, por vezes, estiveram ausentes e/ou silenciadas em currículos escolares; de desenvolvimento da sensibilidade

de, de compreensão dos sujeitos e do mundo, da humanização. Destacam também a importância do processo de mediação, isto é, a forma de se promover o encontro entre o/a leitor/a e a obra literária, seja na escola — por meio de projetos que incentivam o interesse, o hábito e o gosto pela leitura literária (em sala de aula, na biblioteca para que a levem para além da escola), nos diferentes níveis da Educação Básica —, ou em outros espaços — por meio de um carro-biblioteca e suas oficinas que levam e promovem a literatura em periferias, por meio de variadas práticas para pessoas de todas as idades.

Essa divisão da obra, no caso, em três trilhas, é uma das muitas possibilidades de significar o conjunto de textos que propõem férteis reflexões e lançam diferentes olhares para este encontro tão potente entre a Educação e a Linguagem. Cabe ressaltar que esta obra vai muito além que aqui foi pontuado e, com certeza, o/a leitor/a, a partir de suas próprias questões, construirá suas próprias trilhas, dará seus próprios passos. Boa leitura, boa caminhada!

Daniela Amaral Silva Freitas

Professora do Departamento de Práticas
Educaionais e Currículo, do Centro de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea se trata de uma proposta gestada no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (Nepel), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), motivada pela necessidade de disponibilizar resultados de pesquisa realizadas no núcleo, bem como de pesquisadores vinculados a outras instituições, engajados na área de Educação, e, de modo particular, com pesquisas com o foco em temáticas do campo da Linguagem.

A escola do século XXI ainda enfrenta inúmeros desafios no que concerne à aprendizagem da língua. Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, permeada por diversas linguagens, o domínio da leitura e da escrita desponta como um elemento preponderante para a inclusão e a inserção de todos os indivíduos — jovens, adultos e crianças — em determinado contexto social. Desse modo, as questões afetas às práticas de alfabetização e letramento estão no cerne do debate educacional, uma vez que o principal objetivo da escola atual consiste em vencer tais desafios para responder às demandas com o intuito de construir uma sociedade leitora.

Este livro pretende disponibilizar ao leitor diferentes abordagens sobre as práticas de ensino da leitura e escrita, com o intuito de promover um debate entre os formadores/as de profes sores/as, os/as estudantes do Curso de Pedagogia e pesquisadores interessados nesse campo temático. Para isso, os textos aqui reunidos são oriundos de pesquisas que se ocuparam desse assunto e apresentam uma diversidade de dados, sob distintas abordagens teóricas e perspectivas de análises, podendo, assim, propiciar reflexões teóricas e subsidiar práticas no contexto da sala de aula.

Esta coletânea reúne 12 artigos. O primeiro texto, *Por uma concepção mais ampla de alfabetização: elementos para uma reflexão a partir da análise de uma prática pedagógica*, de Ana Caroline de Almeida e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, tem por objetivo apresentar e discutir o conceito de alfabetização operado pelo GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade) a partir da análise de uma prática alfabetizadora baseada nas contribuições de Paulo Freire e dos Novos Estudos do Letramento (NLE). Os resultados indicam que a presença do texto, mesmo de circulação social, no processo de alfabetização nessa turma, não significou uma ruptura com práticas cristalizadas de ensino da leitura e da escrita; a alfabetização seguiu sendo concebida como o depósito de informações do SEA nos alunos, a língua como objeto de estudo, estático

e uniforme; um objeto neutro, descontextualizado, desprovido dos seus aspectos culturais, sociais e políticos; e alfabetização como aprendizado mecânico da leitura e da escrita.

Em *Jogos de alfabetização: o que dizem as professoras sobre o uso desse recurso didático em sala de aula*, de Daniela Freitas Brito Montuani e Mariana Rocha Eller Miranda, temos a discussão da importância do uso de jogos para o desenvolvimento infantil e o processo de alfabetização. As autoras examinam o discurso de professoras que fazem uso desta metodologia e nos apresentam as experiências bem-sucedidas de uso do recurso dos jogos de alfabetização. Apresentam-se nos os jogos utilizados; estratégias, desafios e possibilidades nesta tessitura de saberes. Ao meio dessa intensa ludicidade em que os jogos estão inseridos, discutem-se as concepções teóricas do campo da linguagem na utilização dos mesmos e a desenvoltura das crianças na construção de novas habilidades. O texto salienta a importância da formação de professores como um elemento essencial dentro de uma lógica dialogada para que possam repensar a sua prática e redimensionar o cotidiano escolar como um espaço de produção de novos conhecimentos.

O texto *Propostas pedagógicas e a apropriação da língua escrita na pré-escola*, de autoria de Sara Mourão, tem como foco propostas pedagógicas voltadas para a apropriação da língua escrita em uma turma de crianças de quatro anos, visando examinar possibilidades de inserção das crianças pequenas no mundo da escrita no contexto escolar. Buscou analisar o uso e os significados atribuídos à escrita e tomou como referência as ações dos participantes do grupo e os materiais escritos presentes na rotina da sala de aula, que foram agrupados em quatro eixos da prática observada: a escrita na organização da rotina com as crianças, a escrita na construção da memória dos grupos, a escrita nos projetos de estudo das crianças, o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento das crianças: aprendendo as letras e se familiarizando com a escrita de palavras e, por fim, a formação literária na escola.

A seguir, temos *Alfabetização no Ensino Remoto: as estratégias elaboradas pelas alfabetizadoras para o acompanhamento das crianças pelas famílias*, de Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso, Caroline Braga Michel, Janaína Soares Martins Lapuente. O capítulo traz o debate sobre a alfabetização de crianças, colocando em pauta o papel da escola e das famílias no cenário brasileiro quando da implementação do ensino remoto, estratégia esta utilizada em decorrência da pandemia provocada pela covid-19. A pesquisa, que constitui um recorte da pesquisa nacional Alfabetização em Rede, traz à luz o papel da escola e família no processo de alfabetização de crianças, sendo este central, atravessado pelos desdobramentos e efeitos provocados pela pandemia. As autoras apontam que a atividade da docência se tornou mais

complexa e exigente, pois, no processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, intensificou-se a necessidade de mediação com pais e/ou responsáveis no contexto pandêmico. Ao propor e avaliar as atividades propostas, significou compreender não somente as estratégias elaboradas por seus alunos quando da realização das mesmas, mas, como família, compreendia e orientava. Coube a estas alfabetizadoras entender as estratégias e hipóteses utilizadas pelas crianças no processo de aquisição da leitura e escrita, mas também a dificuldade da família em lidar com as hipóteses, erros e acertos, cabendo a cada professora intervir na aprendizagem das crianças, mas também nas ações de ajuda dos pais/responsáveis. Nesse contexto do ensino remoto, evidenciou-se a importância de se aprofundar a relação família-escola.

Em *Um breve olhar sobre as permanências das propostas do Método Global de contos nas práticas atuais de alfabetização*, Andrea Cristina Ulisses de Jesus, Daniela Perri Bandeira e Eliana Gomes Silva Machado refletem sobre as permanências e mudanças nas práticas de formação de alfabetizadores(as) em Minas Gerais. Objetivam resgatar a história dos processos de alfabetização e compreender a importância do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e da Escola de Aperfeiçoamento na difusão e concepção de ideias pedagógicas e materiais para a alfabetização desde o final do Século XX. Avaliam que materiais e metodologias produzidas por Lúcia Casassanta e Elisa Campos e artigos publicados na revista AMAE Educando que permanecem até hoje no ideário dos cursos de formação do professor alfabetizador. Passado e presente se articulam, e a construção e apropriação da leitura e da escrita exigem o aprendizado da técnica e a compreensão dos sentidos dos textos usados socialmente e expressos por meio da escrita. As teorias que norteiam as práticas de alfabetização alteraram a formação docente, a relação professor-aluno e a organização do trabalho escolar; bem como a necessidade de se replanejar o cotidiano da escola e as atividades de ensino e avaliação.

Márcia Helena Nunes Monteiro e Francisca Izabel Maciel, em *Paulo Freire e a formação política das professoras alfabetizadoras*, observam que a crise da covid-19 exacerbou problemas preexistentes e acrescentou novos desafios na área da educação de jovens e adultos, dentre eles a suspensão parcial ou total dos programas de alfabetização, além da vulnerabilidade social e econômica de seu público alvo. Frente a esse cenário, as autoras afirmam que encontraram em Paulo Freire possibilidade de humanização e os princípios para embasar uma reflexão sobre a importância da formação política e ideológica da professora alfabetizadora de jovens e adultos.

Práticas pedagógicas de emancipação e de regulação na Educação de Jovens e Adultos, de Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e Carmem Lúcia Eiterer, propõe uma discussão sobre as práticas de alfabetização de Jovens Adultos vivenciadas por alunos egressos de Projetos de Educação Popular

de Jovens e Adultos do Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica (Mebic) da Paróquia de Santo Antônio, no município de Guanambi/BA. As autoras, além de trazer o debate sobre a EJA no cenário nacional, apontam as tensões oriundas das práticas de emancipação e regulação. Uma emancipação fundada em uma perspectiva freireana e os momentos de regulação focalizados em um cotidiano de escolarização. Por se tratarem de educandos egressos de educação popular e que tiveram em sua experiência de escolarização processos de escolarização esvaziados de debate, de acolhimento, de relações dialógicas na aquisição de novos saberes, como também pela ausência de uma formação mais humanizada e política, eles não se veem como pertencentes.

Ana Paula Braz Maletta e Nathalia Monte Santos Ferreira, no texto *A produção da cultura infantil pela linguagem do brincar em uma escola de infância*, apresentam o brincar como linguagem da criança na medida em que é uma maneira de se expressar de forma peculiar, seja individualmente ou junto aos pares, o que possibilita a produção de uma cultura própria do universo infantil. Para as autoras, a linguagem do brincar pode ser definida pela interação dos sujeitos, gerando uma forma de comunicação específica de uma brincadeira, em que os envolvidos naquele contexto são movidos por um contato até mesmo não verbal ou um nível de diálogo para além das palavras, através de expressões, olhares, gestos. Argumentam ainda que, no universo da brincadeira, a imaginação é um elemento essencial na linguagem do brincar.

Em *Narrativas Literárias e materiais didáticos: perspectivas para o letramento racial na formação inicial*, Andréa Cristina Ulisses de Jesus e Janayna Alves Brejo analisam o potencial das narrativas literárias e dos materiais didáticos que abordam a representação das culturas afro-brasileiras e indígenas como ferramentas para desenvolver o trabalho com a diversidade cultural e como forma de efetivar práticas de letramento racial de estudantes em formação inicial do Curso de Pedagogia. Apresentam a experiência de dois projetos desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e problematizam a ausência de experiências formativas não eurocêntricas nos currículos, tais como a história da África e as culturas afro-brasileiras, seja nos materiais didáticos, seja nas práticas pedagógicas envolvendo a contação de histórias. Os projetos propõem a reaproximação dos conhecimentos relativos às culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas para incitar o ensino desses conteúdos no ensino fundamental, visando a promoção do letramento racial na infância.

No texto *A perspectiva das crianças sobre o livro e a leitura no ambiente escolar e extraescolar*, de Juliana dos Santos Rocha, Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua, as autoras partem de dados coletados em entrevistas com 16 crianças do 2º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental de

uma escola pública participante do Projeto Ler é Viver. Neste artigo, apresentam a visão das crianças sobre o livro e a leitura tanto nos ambientes escolares quanto nos extraescolares. A maior parte das crianças valoriza a leitura, revelou as suas histórias preferidas e indicou a importância das ilustrações e dos títulos para a escolha da obra a ser lida. Ficou evidente o papel fundamental da figura feminina para o incentivo à leitura no âmbito familiar e das práticas docentes nas instituições de ensino. A biblioteca escolar apareceu como um espaço subutilizado, tendo um longo caminho a percorrer para se transformar em um espaço de fomento a leitura.

Em *A recepção do texto literário por entre os escombros da pandemia*, de Ivane Laurete Perotti e Luciano Andrade Ribeiro, elabora-se uma reflexão acerca da recepção do texto literário na Educação Básica, período pandêmico, partindo de conceitos que atravessam a leitura literária/leitor/literatura, sob olhares de importantes autores, como Antunes (2003), Barthes (1988), Bakhtin (2000), Jaus (1994), entre outros. Mostra-se a relevância da literatura como elemento significativo no exercício político e destaca-se o papel dos docentes na mediação, intervenção e interação entre leitores, textos e leitura.

O texto *Carro Biblioteca da UFOP: literatura em movimento*, de Hércules Tolêdo Corrêa, Elton Ferreira de Mattos e Ana Lúcia de Souza, nos traz a experiência de leitura literária que se dá em um carro biblioteca na cidade de Ouro Preto-MG, que tem como público-alvo sujeitos de comunidades da periferia. Em uma dinâmica extensionista, as oficinas de contação de histórias, teatro, atividades lúdicas e culturais mobilizam, desta maneira, possibilidades da leitura literária, uma ampliação de interação entre as periferias da referida cidade e o mundo universitário. O projeto extensionista tem o letramento literário como um processo em construção indicando a importância desse aprendizado para estes sujeitos. Atua com uma equipe multidisciplinar, compreendendo áreas como biblioteconomia, letras, pedagogia, artes cênicas e museologia, apontando as várias faces da leitura e as muitas dinâmicas requeridas pela mesma.

As organizadoras

Santuza Amorim da Silva, Ana Paula e Maria Cristina

CAPÍTULO 1

POR UMA CONCEPÇÃO MAIS AMPLA DE ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PARTIR DA ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ana Caroline de Almeida
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Introdução

A pesquisa sobre a alfabetização de crianças no Brasil tem se avolumado desde os anos 80 do século XX, baseada em epistemologias diversas que vão desde a psicogênese da língua escrita com o trabalho seminal de Ferreiro e Teberosky (1985), passando pelos estudos da dimensão discursiva do processo alfabetizador (SMOLKA, 1988), pelos estudos do letramento baseados no conceito formulado por Soares (1996), até a pesquisa baseada na articulação entre os Novos Estudos do Letramento (NEL) e Paulo Freire, levadas a cabo pelo GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade), grupo do qual as autoras fazem parte. Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir nosso conceito de alfabetização a partir da análise de uma prática alfabetizadora. O texto organiza-se em três tópicos mais as considerações finais. No primeiro, discutimos a perspectiva epistemológica que guia as análises. No segundo, detalhamos a metodologia de pesquisa, articulando-a aos referenciais teóricos. No terceiro, apresentamos vários eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020) que representam, de modo significativo, a prática pedagógica analisada. Por fim, tecemos considerações finais, apontando reflexões que visam contribuir para a formação de professores e de políticas públicas para a alfabetização.

Paulo Freire e os NEL: referências para a pesquisa e para a prática de alfabetização

Duas referências teóricas — dentre outras, os estudos de Paulo Freire e os NEL (Novos Estudos do Letramento) — têm sustentado nosso escopo teórico-metodológico em pesquisas da alfabetização que temos realizado nas últimas décadas. As proposições de Paulo Freire (1974, 1985, 1990), que nos falam de educação como ato político e de alfabetização como leitura do mundo, conscientização e prática da liberdade, nos são muito caras. Defendemos que uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontua Freire, se assenta na experiência cultural do educando, sobretudo a experiência com a cultura escrita. Posição também defendida pelos NEL, que postulam que programas de alfabetização, por exemplo, devem ser pensados considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita nos seus cotidianos e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela (STREET, 2014).

Na direção dos NEL, o conceito de letramento se refere às formas de utilização e circulação da escrita na sociedade; formas pelas quais concepções de leitura e escrita se materializam em práticas sociais e eventos, nas instituições que propõem e exigem essas práticas, como a escola, por exemplo, nosso campo de interesse. Letramento refere-se, portanto, aos textos e ao que as pessoas fazem com eles nas suas relações sociais; e isso está intimamente ligado às relações socioculturais, políticas e de poder na sociedade. As práticas sociais letradas estão “saturadas de ideologia”, diria Street, por isso, o uso do termo ideológico, “como o lugar de tensão e poder de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro” (STREET, 2014, p. 173), para se referir a essa abordagem social do letramento.

A noção de letramento como prática social nos ajuda, então, a situar a alfabetização dentro de uma teoria de produção cultural, (re)significando as experiências culturais com a escrita dos diferentes grupos linguísticos, sendo parte importante no modo como os alfabetizandos (adultos ou crianças) produzem, transformam e reproduzem significados, como bem assinalam Freire e Macedo (1990). Servimo-nos então dessa articulação — Paulo Freire e NEL — para trazer à tona um conceito amplo de alfabetização como apropriação da cultura escrita.

Inspiramo-nos ainda no conceito de *evento de letramento*, ocasiões empíricas, observáveis, nas quais a escrita é essencial à interação dos participantes (HEATH, 1983; STREET, 2010, 2014) para propor o conceito de *evento de alfabetização*, “situações onde a escrita ou mesmo um fragmento dela constituiu a interação entre professora e alunos” (ALMEIDA, 2020). Num evento de alfabetização, que pode estar centrado na reflexão de palavras e suas partes menores, ou mesmo na leitura e produção de textos, podemos

captar quando, o que, como e para quê professora e alunos leram ou escreveram, conversaram e interagiram com e sobre a escrita na sala de aula, além de compreender concepções de leitura e escrita subjacentes a tais eventos.

O modo como o conceito de letramento foi sendo delineado e adentrou o espaço escolar via documentos oficiais e políticas públicas acarretou certa redução do conceito de alfabetização, na medida em que o conceito de letramento refere-se às dimensões social e textual do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, reservando-se para a alfabetização o processo de ensino e aprendizagem do SEA, dimensões consideradas indissociáveis por Soares (1996). Na análise de práticas pedagógicas, percebemos que essas dimensões têm sido tratadas de forma dicotômica — tratando como alfabetização a reflexão sobre o SEA e, como letramento, atividades ligadas à leitura e produção de textos de circulação social. Diferentemente, o modo como mobilizamos o conceito de letramento — com base nos NEL, na relação com Paulo Freire — nos ajuda a compreender as interações entre professora e alunos mediadas pela escrita, seja ela qual for, como eventos de alfabetização; essa articulação, ao nosso ver, contribui para eliminar a dicotomia entre alfabetização e letramento que se instalou nas pesquisas, nas políticas e nas práticas pedagógicas no Brasil.

As reflexões de Paulo Freire e de Brian Street nos desafiam a olhar para as práticas de letramento que ocorrem dentro ou fora da escola, de um modo muito mais crítico. Não há neutralidade quando se usa a escrita na sociedade e menos ainda um único modo de usá-la. As pessoas nos seus distintos grupos culturais e sociais, ou *domínios* (BARTON; HAMILTON, 2004), utilizam e significam a escrita de maneiras singulares. Nesses domínios, os sujeitos se engajam em comunidades discursivas e práticas letradas específicas e a eles associadas.

A escola, por exemplo, pode ser considerada um *domínio*, ou seja, um contexto estruturado e moldado, no qual se usa e se aprende a escrita; as salas de aula, por seu turno, constituem-se em comunidades discursivas, nas quais alunos e professora se engajam e estão ligados pela maneira característica como falam, valorizam, interpretam e usam essa escrita. Por isso, como assinala Street (2003), esse engajamento é sempre um ato social, desde o seu início.

As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial, os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder (STREET, 2003, p. 4).

Foi então, a partir desses pressupostos, que nos aproximamos da turma de alfabetização da professora Florbela¹, em Recife.

O estudo de caso etnográfico como abordagem de pesquisa: a turma da professora Florbela

Referenciadas em Bartlet e Vavrus (2017), consideramos a turma da professora Florbela, de uma escola em Recife, como um caso para nosso estudo. Essa escola está localizada na comunidade Sítio dos Pintos, zona noroeste do município, cuja população é predominantemente de baixa renda e ocupada por moradias pobres, situadas no entorno. Esta realidade não impediu que a escola

alcançasse uma nota 5.0 no IDEB, em 2015 e 2017, média superior à do município, que era de 3.9 em 2015 e 4.0 em 2017.

A professora da turma de 2º ano dessa escola, aqui identificada como Florbela, além de ter participado da formação do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), tinha também se envolvido em outros dois percursos formativos anteriores, como professora da Rede Municipal de Camaragibe, indicando que seu processo de formação não se reduziu ao curso de graduação. Entre 2001 e 2005, a instituição formadora em Camaragibe foi o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), e, de 2005 a 2012, foi o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), com professores e pesquisadores da UFPE. Embora estas formações passem por linhas metodológicas e formas de organização distintas, seus referenciais teóricos não chegam a ser contraditórios; se sustentam na teoria da Psicogênese da língua escrita e na defesa da utilização de textos de circulação social para o trabalho com a alfabetização, baseadas nas reflexões de Soares (1996, 2004) sobre alfabetização e letramento.

Acompanhamos a sala de aula dessa professora por 25 dias, entre os meses de fevereiro e outubro de 2016. A turma contava com 24 crianças, com diferentes conhecimentos sobre a escrita. Trabalhando com técnicas e ferramentas etnográficas de sistemas abertos (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), a produção de dados incluiu observação participante (MAXWELL, 2013), com notas descritivas, narrativas e interpretativas em caderno de campo, registro de algumas falas dos sujeitos em interação, fotografia e áudio de algumas aulas. Em diversos momentos das aulas fomos solicitados pela professora e pelas crianças a participar. Chegamos a ler para as crianças, a tirar dúvidas durante a realização de exercícios e a tentar orientar a professora nos seus conflitos, em várias conversas informais.

¹ Florbela é um nome fictício para a professora colaboradora.

A observação foi articulada à realização de entrevista semiestruturada, ao final do período de produção dos dados. Esta articulação é bastante importante, sobretudo numa pesquisa como a nossa, que assume uma postura epistemológica de escuta e diálogo com aqueles que são investigados. Na entrevista, dois temas foram centrais: tentamos buscar as análises da própria docente sobre os eventos que observamos, bem como captar as influências das formações recebidas em sua prática pedagógica.

Para a organização e análise dos dados, construímos um *Mapeamento Geral* dos eventos observados. Este mapeamento nos permitiu quantificar e categorizar os eventos predominantes nesta sala de aula. Para Green, Dixon e Zaharlick,

Um determinado evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer, a maneira como esse evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação). Entretanto, a exploração não para com a análise de um evento individual. Pelo contrário, a informação obtida por meio dessa análise, será usada como base para a análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43).

Na trilha das autoras, buscamos apresentar, a seguir, a maneira como os eventos aconteceram, as relações entre a professora e os alunos na construção desses eventos, as demandas comunicativas por participação e como esses eventos se conectam com a cultura da sala de aula observada.

Da leitura à produção de textos: analisando um ciclo de atividades na turma da professora Florbela

O recorte a seguir, extraído do nosso caderno de campo, inclui um ciclo de atividades, ou seja, “uma série de eventos tematicamente interligados” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 44), observado no dia 19 de abril de 2016, com diferentes eventos de alfabetização e que são representativos daquilo que ocorreu durante todo o processo de observação. Durante os 25 dias observados nesta sala de aula ao longo de um semestre, identificamos a recorrência de três tipos de eventos de alfabetização: eventos de leitura, de análise linguística (com ênfase na apropriação do SEA) e de produção escrita. O ciclo de atividades a seguir retrata bem as nuances e contradições que marcaram a prática da professora.

A leitura em voz alta como ponto de partida

A aula se inicia às 14h. A professora entrega uma folha xerocada ao grupo, com o texto a seguir, e fala: “Agora vocês vão tentar ler”.

Quadro 1 – título

<p>Tu Tu Tu Tu Tu Tupi... todo mundo tem um pouco de índio dentro de si dentro de si todo mundo fala língua de índio Tupi Guarani Tupi Guarani e o velho cacique já dizia tem coisas que a gente sabe e não sabe que sabia e ô e ô O índio andou pelo Brasil deu nome pra tudo que ele viu se o índio deu nome, tá dado! se o índio falou, tá falado! se o índio chacoalhou tá chacoalhado! e ô e ô Chacoalha o chocalho chacoalha o chocalho vamos chacoalhar vamos chacoalhar chacoalha o chocalho chacoalha o chocalho que índio vai falar.</p>	<p>Jabuticaba, caju, maracujá, pipoca, mandioca, abacaxi, é tudo tupi tupi guarani Tamanduá, urubu, jaburu, jararaca, jibóia, tatu... tu tu tu é tudo tupi tupi guarani arara, tucano, araponga, piranha, perereca, sagui, jabuti, jacaré, jacaré... jacaré... quem sabe o que é que é? ...aquele que olha de lado... é ou não é? Se o índio falou tá falado se o índio chacoalhou tá chacoalhado e ô e ô Maranhão, Maceió, Macapá, Marajó, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Jundiá, Morumbi, Curitiba, Parati, é tudo tupi Butantã, Tremembé, Tatuapé, Tatuapé... Tatuapé... quem sabe o que é que é? ...caminho do Tatu... tu tu tu tu todo mundo tem...</p>
--	---

Fonte:

Enquanto entrega a folha, vai dizendo aos alunos “pode ir lendo; vocês sabem. Vão tentando”. E as crianças fazem um esforço de leitura. Observamos que elas fazem perguntas umas para as outras, escutam a leitura do colega que já sabe ler, mostram palavras que têm dificuldade. E a professora observa: “Quem sabe ler, vai ler tudo. As meninas que não sabem ainda é que vão ler as palavrinhas que conseguir”.

Após seis minutos, a professora retoma a explicação da atividade: “Vou explicar de novo”. Explica que as crianças que já sabem ler vão ler o texto todo. Aquelas que ainda não sabem, vão tentar ler as palavras conhecidas e circular. “Pra mostrar pra mim, quando eu chamar. Quando eu falar

parou, parou”. Informa que os alunos podem pintar a figura que acompanha o texto e sai da sala.

Após 20 minutos do início da atividade, a professora informa que o tempo acabou. Ela pede para as crianças pegarem o lápis de escrever e guardar o de pintar. Começa a leitura oral do texto, pedindo que os alunos acompanhem. Em certa altura, pede um aluno para continuar, mas o aluno não sabia em que parte do texto ela estava. Então, ela retoma a leitura e para no mesmo lugar. Desta vez o aluno segue a leitura, com certa fluência. A professora pede que outro colega leia. “Continua, Carina”. A professora vai escolhendo nominalmente as crianças que devem ler. Os demais acompanham em silêncio. A professora escolhe outra aluna, que, tímida (talvez por não saber ler), não segue a leitura. A professora diz a ela que não precisa ter vergonha e pede para outro aluno ler. “Vai, Samuel, continua. Gente, se vocês não se esforçarem, eu não posso abrir a cabeça de você, e colocar o texto dentro. Ele é grande, mas as palavrinhas são fáceis”. Um aluno retoma a leitura, em voz bem baixa. A professora chama outro aluno. “Vamos, Luiz. Olha a leitura de Luiz. Continua, Luiz. Muito bem, oh! Ótimo. Leia mais. Para os que não estão lendo... eu não acredito que vocês não estão lendo nenhuma palavrinha. É porque não olham pro texto. Olham pra mim. Tem que olhar pro texto”.

Predominou, nesta prática pedagógica, uma leitura coletiva oral entre professora e alunos, como retratado no evento acima, práticas bastante comuns na cultura das turmas de alfabetização.

A professora solicita que um aluno comece a leitura e outro dê prosseguimento. E assim segue, até ela chamar vários alunos da turma. Então ela orienta e, ao mesmo tempo, avalia a fluência na leitura. As expressões que a professora vai usando ao longo do evento, dão conta dessa postura avaliativa: “Muito bem”; “ótimo”; “Leia mais”.

Podemos considerar que este modo de ler um texto é bastante característico das práticas de alfabetização, como já apontado em outras pesquisas (ALMEIDA, 2012; MACEDO, 2005; TIBURCIO, 2014), mas também materializa uma concepção de leitura como decodificação e como avaliação. Essas concepções dão lugar a leituras que em nada (ou muito pouco) modificam a visão de mundo do aluno, como pontua Kleiman (1992). Pensar numa leitura como construção de sentidos, vai além desse tipo de abordagem do texto na sala de aula; entrariam em cena questionamentos, problematizações, posições e críticas em torno do tema abordado no texto, por exemplo. Notem que “Tu-tu-tu-tu — Tupi” é a letra de uma música infantil que, em alguma medida, nos mostra contribuições da cultura indígena para a formação das palavras que usamos no nosso vocabulário, mas em nenhum momento (antes ou depois da leitura do texto) a professora explora a questão com a turma. O fato de ser um texto do gênero letra de

música também não fez diferença nesse contexto. O que a professora pauta é mesmo a decodificação do SEA pelos alunos. Tanto que ela reforça, ao final do evento, que os alunos devem “olhar para o texto”, ou seja, olhar para a ortografia das palavras, como se isso fosse suficiente para habilitá-los à leitura.

Para alfabetizar, explorar palavras do texto

À leitura do texto “Tu Tu Tu Tu Tu Tupi...”, segue-se um “ditado” de palavras a serem encontradas no texto. “Se vires, procure. Jacaré, jacaré. Procure que eu quero. Já procurou, Pedro?” A maioria da turma sente dificuldade para encontrar a palavra. A professora insiste. “Jacaré, jacaré. Eu não quero nem saber, tem que encontrar. Você fica conversando quando eu explico. Jacaré tem três sílabas. Ja-ca-ré. Vamos outra. Tu-ca-no. Essa é bem fácil”. A professora diz a palavra de forma segmentada. “Olhe, Victor, por favor. Não deixe Carlos ver não. Que Carlos tá filando muito. Eu não tô gostando disso não. Man-di-o-ca. Procure aí, eu vou ler de novo”. E a professora faz novamente a leitura do texto em voz alta. Ao final, ela diz: “circule a palavra guarani. É uma palavra. Não é o verso todo. Agora abacaxi. Paraíba. Circule a palavra Paraíba. Junto de Paraíba, tem o nome do nosso estado. Qual é o nosso estado?” As crianças respondem Pernambuco e perguntam se é para circular Pernambuco. A professora diz que sim. E dita mais uma palavra para as crianças encontrarem. Chocalho. Ela pergunta se a turma conhece este objeto. Mas não espera ninguém responder e explica logo: “é aquilo que põe no bode, pra ele não fugir. Ou no pescoço do boi. Circulem aí, agora, Brasil. Brasil é o nome do nosso país e se escreve com letra maiúscula. A colega tá perguntando, se Brasil começa com X. É verdade isso?” As crianças interagem dizendo que não. “Pipoca. Agora procurem pipoca”. Uma aluna diz “P-I”. A professora responde: “Isso mesmo. P-I = PI”.

A professora avança explicando aos alunos que o texto se trata de um poema e que nele há estrofes. Reforça o título e diz “temos que explorar muito este poema”. Então ela passa a comentar as palavras que ditou e anotar no quadro. Ela diz uma por uma e reforça as sílabas que formam esta palavra. As crianças vão participando da atividade, lembrando à professora quais palavras foram ditadas. As crianças que já dominam o SEA soletram as palavras com facilidade. Outras crianças acompanham de maneira tímida, parecendo estarem perdidas. “Você tá muito atrasado”, diz a professora a um aluno que diz uma letra errada. Em um momento, a professora chama atenção de uma aluna e comenta: “por isso que eu não gosto dessas cadeiras assim [agrupadas]”. Quando terminou de anotar todas as palavras no quadro, professora e alunos leem mais uma vez, em voz alta, todas elas. E para concluir, numeram todas com números ordinais, até o 10º.

Oralmente, a professora faz algumas perguntas sobre o texto. “Qual é o personagem principal? Quais as frutas que aparecem no texto? Nome dos estados, que temos aqui”. Ela observa o texto e vai elaborando questões deste tipo para as crianças, que tentam responder. Depois a professora pede que as crianças copiem as palavras que foram circuladas no caderno. “Copiar e separar”. Separar em sílabas. As crianças fazem a atividade. Ou, ao menos, tentam. Algumas procuram a professora, em sua mesa, para pedir orientação, pois não conseguem separar as palavras em sílaba. A professora vai ao quadro e faz uma palavra de exemplo e reforça: “você vão ter que ler”. Enquanto as crianças vão fazendo, ela vai chamando alguns para olhar a folha do texto com as palavras circuladas. As crianças que terminam vão até o cantinho de leitura e pegam livros para ler. As que terminam logo são exatamente aquelas que já dominam o SEA. As que não dominam ainda estão lá na atividade de circular palavras no texto. Quando alguma criança vai até a mesa da professora, ela reforça a explicação e as sílabas das palavras, demonstrando um esforço tremendo para que as crianças compreendam que “sílabas juntas formam palavras”.

Mas quando um aluno mostra que não está compreendendo, ela se indigna. “Ah, não. Assim não... jacaré, tá errado. Tucano, tá errado. Guarani, tá errado. Tá tudo errado”. Intervalo. Os alunos que não conseguiram fazer a atividade ficaram sem o recreio. E a professora trabalhou com eles na sala. Explicando as sílabas, lendo as palavras, soletrando.

Em todos os dias que observamos, a professora propôs atividades ligadas à reflexão de palavras, letras e sílabas, como se vê no evento em questão. Neste evento, a professora seleciona algumas palavras do texto, as quais os alunos deveriam identificar, evento recorrente na sua prática. Além disso, todos os eventos de leitura de textos levaram, predominantemente, a um evento de análise do SEA, como, por exemplo: identificar e circular palavras no texto, como ocorreu no evento acima; ler e separar essas palavras; juntar as sílabas para formar palavras; ordenar as sílabas; completar palavras com letras e sílabas faltosas; escrever o nome de figuras; identificar a letra inicial; contar letras e sílabas de palavras. Na entrevista que realizamos com a docente no final do período de observação, ela confirma essa nossa observação:

Um texto bom [para alfabetizar] seria um texto curto, com palavras simples, com mais facilidade para o aluno e então o trabalho tem que ser com letras, sílabas e palavras, mas a partir do texto. Trabalhar pequenos textos e explorar (Entrevista, novembro de 2016).

Todo o esforço da professora ao longo do ano foi nesse sentido, de “explorar o texto”, para que os alunos compreendessem o funcionamento

do SEA, como mostramos nesse evento que durou cerca de uma hora. Por um lado, isso sinaliza para uma apropriação da perspectiva do alfabetizar letrando; uma tentativa de “contextualizar” a aprendizagem do SEA, utilizando-se, para isso, a leitura de textos de circulação social; por outro, materializa uma concepção de alfabetização focada estritamente no sistema de escrita, focalizando unidades linguísticas descoladas da realidade, como se fizessem sentido por si só e tivessem autonomia, embora uma diversidade de gêneros textuais possa se fazer presente na sala de aula, muitas vezes como pretextos, como moldura para o ensino destas unidades.

Como pudemos ler no evento que apresentamos acima, o recreio foi colocado como premiação para os alunos que concluíam e acertavam os exercícios propostos; além disso, os alunos eram incitados a estudar e memorizar pequenos textos em casa; a professora falava em “tomar” a leitura, com o objetivo de averiguar quem “estudou” o texto; os exercícios eram repetitivos e mecânicos, sempre com foco na palavra isolada. Paulo Freire denunciou e nomeou esta abordagem como educação bancária, na qual o sujeito que aprende é tido como tabula rasa e o professor seria aquele capaz de depositar ali todo o conhecimento. Nas palavras do autor:

como seres passíveis e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizandos devem ir recebendo aquela transfusão alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade (FREIRE, 1976, p. 17).

Tanto no evento de leitura, como neste evento de reflexão sobre o SEA, as crianças têm pouca margem de participação e a professora ocupa o lugar de quem pretende “depositar” palavras, letras e sílabas na cabeça dos alunos, favorecendo pouco a interação, a troca, o diálogo e a reflexão crítica.

Nós observamos, ao longo da pesquisa de campo, a ocorrência de 12 ditados de palavras, eventos nos quais o objetivo principal da professora era avaliar a aprendizagem das crianças quanto à apropriação do SEA. Normalmente, era ela quem ditava as palavras, sempre retiradas dos textos usados nos eventos de leitura. No evento que apresentamos acima, entretanto, ela dinamiza um pouco a proposta, solicitando que os alunos localizem as palavras faladas no texto.

Outro ponto é que, independentemente do suporte ou do gênero textual, que variaram de letra de música em folha impressa a parlendas copiadas da lousa, passando por textos curtos no livro didático ou mesmo livros literários — o que demonstra um esforço da professora em seguir orientações oficiais da própria rede municipal, sobre a necessidade de uma variedade de textos na sala de aula —, a ênfase sempre recaía no estudo de palavras e suas partes menores, por isso a recorrência dos ditados. O exer-

to a seguir, extraído também da entrevista, nos ajuda a compreender que a professora esperava que o ditado despertasse as crianças para a compreensão do SEA, mas também funcionava como um instrumento de avaliação:

Não é de agora... desde quando eu comecei em sala de aula o ditado é muito bom. Ele ajuda muito a despertar a criança. Pode ser ditado de números, de objetos, de fruta, de flor [...] E eu dou pra saber se eles aprenderam mesmo aquelas palavras ou se só tava decorado (Entrevista, novembro de 2016).

Podemos refletir sobre o trabalho realizado por Florbela a partir do que escreve Goulart (2014, p. 45):

Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico (GOULART, 2014, p. 45).

Os eventos que apresentamos até aqui indicam que a professora tentou buscar por textos legitimados socialmente, mas o sentido mesmo do texto não tinha peso. A prioridade era a análise da língua, por meio do estudo da formação de palavras. O conhecimento e as possibilidades de reflexão das crianças sobre os textos se subordinavam a esse processo de reflexão sobre as relações entre grafemas e fonemas. O ditado pode até servir para que as crianças se atentem para as relações entre grafemas e fonemas das palavras, mas não passa disso.

Eu escrevi 10: sentidos construídos sobre a escrita na turma da professora Florbela

Ao contrário dos ditados, os eventos de produção escrita — ou de avaliação da escrita das crianças — não se vincularam às leituras realizadas pelo grupo e revelaram uma contradição no trabalho da professora. Por que contradição? Porque, ao longo do ano, ela manteve a expectativa de que seus alunos chegassem a produzir textos, mas o texto em si não era objeto de reflexão e ensino. Não observamos nenhum evento no qual a professora

ensinasse estratégias de produção de um texto. Ou mesmo de uma leitura mais significativa. Como síntese desses eventos de “produção escrita” destacamos um, ocorrido no dia 27 de junho, no qual a fala de um

aluno nos revela o modo como as crianças estavam significando e aprendendo a escrita nesse contexto:

A professora orientou as crianças a escrever um texto com o tema “Como foi meu São João”. Os alunos iniciaram a participação contando experiências com esta festa: “Eu fui na festa de São João”. “No São João eu comi milho canjica e pudim”; “A noite de São João foi muito divertida”; “A noite de São João um dia muito bom”. Observamos que, na produção proposta, a professora questiona as crianças sobre a quantidade que estavam escrevendo, tendo ela indicado apenas o assunto do texto. “Oh, Victor, tá escrevendo tão pouco. Tá muito pouco”. Então, um outro colega, ao ouvir isso, afirma “Eu escrevi dez!” Aí, a professora explica: “Não é escrever qualquer coisa, mas uma história com princípio, meio e fim”. Os alunos seguem tentando escrever. A professora pede para quem termina levar o texto até sua mesa. Então ela recolhe, corrige alguma palavra e logo em seguida entrega para as crianças.

No caso dessa turma, eram crianças de segundo ano, incitadas a escrever sobre temas aleatórios, como observamos nos outros oito eventos dessa natureza: escreveram sobre um número, sobre uma brincadeira, sobre um desenho e duas vezes sobre o São João, sempre para serem avaliados pela professora quanto à apropriação do SEA. No evento acima, a expressão “Eu escrevi dez!” é um enunciado que mostra o que as crianças estavam entendendo sobre produzir textos: escrever dez palavras; decerto, esse sentido sobre o que seria um texto é decorrente dos ditados, quase sempre de dez palavras, realizados exaustivamente com a turma; os sentidos que poderiam ser construídos sobre e com os textos que circularam nessa sala de aula não foram explorados. Os textos, mesmo que variando em gênero e suporte, quando muito, possibilitaram uma análise breve e superficial, apagada pelos exercícios sobre o SEA.

Esses eventos são reveladores do papel fundamental da linguagem, da interação e do diálogo na sala de aula. A linguagem é constituinte dos sujeitos. Bakhtin/Volochínov (1995) pontua que, como um fenômeno social, a substância da língua não estaria nem num sistema abstrato de formas linguísticas, nem na expressão monológica de um sujeito isolado, mas na interação verbal, realidade fundante da língua; isso implica no entendimento de que os sentidos só podem ser construídos dentro de um contexto específico de produção, de onde emergem as enunciações. No contexto aqui apresentado, os textos trabalhados ao longo das aulas observadas

— mesmo curtos e do universo infantil, como parlendas, música e fábulas — reduzem-se a meros pretextos para o ensino do SEA; o objetivo central não é a leitura, a fruição estética ou mesmo brincar com as palavras, mas ensinar relações entre grafemas e fonemas, empobrecendo a relação das crianças com a cultura oral e escrita.

Os processos que as crianças vivem para compreender a linguagem escrita, sua organização e funcionamento, suas dimensões formal, política e cultural, envolvem uma complexidade de conhecimentos, o que nos faz perceber que a alfabetização é o processo de apropriação da cultura escrita e toda complexidade que a envolve. E considerando a escola como o local privilegiado para o aprendizado dessa linguagem, não podemos deixar de refletir sobre as concepções que são materializadas neste domínio, principalmente porque os alunos estão aprendendo mais que decodificar a escrita; então, não podemos deixar o processo crítico para depois. Ao contrário, é urgente que a escola assuma a natureza social e cultural da língua, como espaço para os interlocutores criarem, produzirem e atribuírem sentidos. E uma concepção de alfabetização mais ampla, que contemple não apenas os elementos linguísticos, mas também a natureza política, social e cultural da escrita, como apontaram Freire (1976) e Street (2014).

Considerações finais

Porque alfabetizar e alfabetizar-se envolve a apropriação da escrita enquanto ferramenta cultural, e o que está em jogo neste processo, como apontam Paulo Freire e os NEL, são questões que envolvem a cultura escrita e sua natureza política e social.

Aderimos, assim, a uma concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita, de modo a possibilitar ao aluno ampliar suas visões de mundo; a abrir um leque de possibilidades de reflexão e ação, de pensamento e argumento; a ver e ler o mundo de diferentes modos; a mergulhar nos sentidos dos textos que leem; inscreverem suas marcas naquilo que escrevem; onde o diálogo seja premissa básica, pois é escutando e falando com o educando que se alfabetiza, que se ensina. De modo que a alfabetização não pode reduzir-se ao mero lidar com as letras, numa esfera puramente mecânica, como ocorreu no caso aqui apresentado, a despeito de todo o empenho da docente em referenciar-se no texto.

Tomando a apropriação do SEA como eixo norteador da sua prática, mesmo “partindo” de textos, quantas outras questões ficaram de fora e deixaram de ser problematizadas? Onde ficaram os sentidos? Onde ficou o diálogo? Embora a professora falasse em explorar o texto, isso significou reduzir o texto a um conjunto de palavras, sílabas e letras, onde o sentido era o que o menos importava. De modo que a presença do texto, mesmo de circulação social, no processo de alfabetização nessa turma, não significou uma ruptura com práticas cristalizadas de ensino da leitura e da escrita; a alfabetização seguiu sendo concebida como o depósito de informações do SEA nos alunos; a língua, como objeto de estudo estático e uniforme, um objeto neutro, descontextualizado, desprovido dos seus

aspectos culturais, sociais e políticos; e alfabetização como aprendizado mecânico da leitura e da escrita.

Desse modo, reforçamos a urgência de políticas e práticas de alfabetização que, ao considerarem os estudos do letramento, o façam para ressignificar o conceito de alfabetização, não para reduzi-lo ou apartá-lo dos aspectos político, cultural e social da escrita.

Referências

ALMEIDA, A. C. de. *Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2012.

ALMEIDA, A. C. de. *Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. *Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach*. New York, US: Routledge, 2017.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como practica social. In: ZAVALLA, V. et al. *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, PE: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICH, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42. p. 13–79, dez. 2005

GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso [online]*, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

GOULART, C.; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C.;

- GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”*. São Paulo: Cortez, 2017.
- HEATH, S. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York, US: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.
- MACEDO, M. do S. A. N. *Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MAXWELL, J. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3. ed. Thousand Oaks, US: Sage, 2013.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.
- STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. *In: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE*, [S. l.], 2003. *Anais [...]*. [S. l.]: [S. n.], 2003.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (org.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- TIBÚRCIO, A. P. do A. *Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental: um estudo de caso etnográfico*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.
- ZABALA, A. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 2

JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O USO DESSE RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Daniela Freitas Brito Montuani
Mariana Rocha Eller Miranda

Introdução

Para pensar a alfabetização, é preciso considerar a complexidade que envolve esse processo. São anos de pesquisas, no Brasil e no mundo, sobre como o aluno aprende e como o professor pode desenvolver estratégias e dispor de recursos didáticos durante esse processo. Leal e Silva (2011) afirmam que os recursos didáticos não são meros acessórios, mas sim a materialização da ação docente, de forma a favorecer experiências de aprendizagem. Abordar a dimensão material e as estratégias de mediação docente implica em “articular concepções, teorias e saberes adequados para a criação de um repertório metodológico à disposição dos objetivos pretendidos” (ARAÚJO, 2018, p. 316).

É entrelaçando o saber e o fazer pedagógico que o professor alfabetizador planeja suas aulas, a partir das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa compreender para se tornar alfabetizado. Nesse contexto, os jogos de alfabetização se configuram como recursos didáticos que potencializam a aprendizagem da leitura e da escrita.

No meio acadêmico, poucas produções têm abordado os discursos e práticas docentes sobre o uso de jogos de alfabetização em contexto escolar. Araújo (2018) ressalta que a discussão sobre jogos precisa abordar, sobretudo, a dimensão prática para o ensino:

Ainda que diversos autores e políticas públicas de alfabetização apresentem e validem o uso de jogos e outros materiais lúdicos como recursos produtivos para alfabetizar, muitas vezes constatam-se ainda inúmeras dificuldades em assumi-lo no nível das práticas de ensino. Uma ação docente baseada em metodologias favoráveis à apropriação da escrita e de sua base fonológica carece ainda de consistência, o que resulta frequentemente, ao tratar dessa especificidade, na continuidade da adoção de práticas mecânicas, tradicionais e descontextualizadas, que pouco dialogam com as concepções contemporâneas de ensino da língua escrita (ARAÚJO, 2018, p. 315).

Em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foram identificados os discursos de professoras da Rede Municipal de Salvador, que atuam no Ciclo da alfabetização e na Educação Infantil, sobre o uso de jogos e materiais nas práticas alfabetizadoras (ARAÚJO, 2020). Os resultados parciais da pesquisa revelam a realidade do baixo ou incipiente uso de jogos de alfabetização. A pesquisa aponta as seguintes justificativas dadas pelas professoras: falta de tempo devido às altas demandas cotidianas da escola, da rede ou da carga horária dupla de trabalho em sala de aula; falta de experiência/formação para a pesquisa, uso e/ou confecção de jogos; falta de domínio quanto ao uso de jogos de alfabetização; agitação ou dispersão dos alunos durante o jogo, incluindo a dificuldade de lidar com regras e competitividade; falta ou escassez de jogos em geral ou de jogos que contemplem as dificuldades das crianças; número elevado de alunos na turma; heterogeneidade da turma, com níveis muitos diversos de domínio da leitura e escrita (ARAÚJO, 2020).

Tendo em vista o resultado desta e de outras pesquisas que revelam o pouco uso de jogos de alfabetização, realizamos uma pesquisa com o intuito de compreender o discurso de professoras que são conhecidas por utilizar jogos de alfabetização e, a partir do relato de suas experiências, analisar se e como é possível utilizar jogos em contextos lúdicos e letrados.

Conhecer os discursos de professores “pode desencadear uma discussão importante diante da problemática exposta e mobilizar saberes e fazeres quanto ao uso de recursos pedagógicos que favorecem a apropriação da escrita alfabética em novas bases” (ARAÚJO, 2016, p. 4). Portanto, foram levantadas as seguintes questões: O que dizem professoras, que atuam em escolas da rede pública de Belo Horizonte, sobre o uso de jogos de alfabetização? Por que elas utilizam? Elas fazem uso de quais tipos de jogos? Quais as estratégias de mediação pedagógica? Quais os principais desafios na utilização desses recursos didáticos?

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista. Elas foram realizadas individualmente com cada docente a partir de um roteiro semiestruturado, sem que este fosse previamente conhecido pelas entrevistadas. Em virtude da pandemia da covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio de plataforma digital e gravadas com a devida autorização das professoras. As entrevistas foram transcritas, analisadas e organizadas de modo a responder os objetivos pretendidos.

Foram selecionadas três professoras alfabetizadoras, que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de Belo Horizonte – MG. Elas serão identificadas por meio de nomes fictícios (Sarah, Laura e Raquel) de forma a resguardar suas identidades. Destaca-se que o perfil das professoras entrevistadas é similar, as três têm entre 35 e 45 anos de idade e têm mais de dez anos de docência. Todas possuem cursos de especialização e ainda é possível ressaltar que todas têm experiência de atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

O presente artigo apresenta um recorte dos resultados desta pesquisa, focalizando nas motivações das professoras para o uso de jogos de alfabetização; nos tipos de jogos que elas mais utilizam; em como produzem ou adquirem esses materiais; e nos desafios encontrados para utilização desses recursos didáticos em sala de aula.

O valor dos jogos para o desenvolvimento infantil e para o processo de alfabetização

Inicialmente, é importante destacar que os jogos se constituem como práticas socioculturais e históricas. Kishimoto (2007) afirma que os jogos são artefatos culturais que possuem diversas significações ao longo do tempo, em diferentes culturas e sociedades. Entretanto, eles possuem características próprias que possibilitam a denominação e o reconhecimento como sendo jogos, a saber:

Simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz as coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivações e interesses; regado: sujeito a regras implícitas ou explícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente (FROMBERG, 1987 *apud* KISHIMOTO, 2007, p. 27).

Para Debortoli (2002), o caráter lúdico dos jogos e brincadeiras envolve a dimensão simbólica, pois a criança, ao brincar, interpreta o mundo, atribui sentidos, constrói conhecimentos e vive relações sociais específicas, repletas de valores e significados.

Além da dimensão simbólica, o lúdico está ligado ao prazer no ato de jogar. O jogo apresenta-se de forma envolvente, desafiadora e instigan-

te e, assim, desperta nas crianças o interesse e a motivação de ingressar e permanecer no universo lúdico. É uma atividade que toca a criança, que envolve seu desejo e sua motivação interna (KISHIMOTO, 2007).

Conforme discutem Kishimoto (2007) e Debortoli (2002), quando as crianças jogam e brincam, elas se desenvolvem, pois constroem conhecimentos e sentidos, compreendendo o mundo e se compreendendo no mundo; socializam e interagem com os outros, atribuindo significados às relações e um senso de cooperação; articulam estratégias, favorecendo a imaginação, a criatividade e o raciocínio lógico. Enfim, os jogos criam inúmeras possibilidades e desafios que potencializam o desenvolvimento das crianças em várias áreas.

Os jogos são artefatos muito ricos e significativos na vida das crianças. Em contexto escolar, há momentos de jogos livres e jogos com intenções didáticas, orientadas pelo professor. “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 2007, p. 36). Dessa forma, todo jogo planejado pelo professor, com intencionalidade, a partir de objetivos didáticos, é um *jogo educativo*, e, segundo Kishimoto (2007), em suas ações e mediações o docente deve equilibrar as funções lúdica e didática.

É importante salientar que a ludicidade nem sempre está intrínseca ao jogo. Se não houver disposição lúdica interna nos jogadores, eles não estarão vivenciando uma experiência plenamente lúdica, isto é, dependendo da forma como o jogo é conduzido, os jogadores podem ou não serem mobilizados para o prazer e/ou motivação para a prática proposta.

No entanto, embora a função lúdica seja importante nos jogos educativos, “o valor do jogo como estratégia pedagógica não se reduz ao caráter lúdico, residindo, primordialmente, em sua potencialidade de gerar reflexões, atividade metalinguística, em situações de interação” (ARAÚJO, 2018, p. 323). O jogo na aprendizagem,

longe de se constituir em uma estratégia apenas para “aprender com prazer” ou “facilitar a aprendizagem dos conteúdos”, enfatizando-se sua função lúdica — o que também pode favorecer —, justifica-se como recurso pedagógico produtivo, no âmbito de concepções de aprendizagem que enfatizam o papel ativo dos sujeitos na construção dos conhecimentos (ARAÚJO, 2018, p. 323).

Consideramos que, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, os jogos se configuram como um potente recurso didático. Leal *et al.* (2009) afirmam que os jogos de alfabetização propiciam oportunidades para que os alunos atuem como sujeitos da linguagem, em uma dimensão lúdica, reflexiva e de deleite da língua escrita. Assim, os jogos

podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (LEAL *et al.*, 2009, p. 13).

A fim de demonstrar os objetivos didáticos e o potencial pedagógico dos jogos de alfabetização, Leal *et al.* (2009) os classificaram em três grandes blocos: 1) jogos de análise fonológica, 2) jogos que ajudam a refletir sobre os princípios do SEA; 3) jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver fluência de leitura.

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização (SILVA, 2014):

no primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam o que a escrita representa — as partes sonoras das palavras — e como ela faz essa representação — por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita (SILVA, 2014, p. 162).

Silva (2014) também enfatiza a importância de o professor analisar os objetivos didáticos do jogo e os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso, tendo em vista o nível de seus alunos, sendo “necessário considerar que muitos jogos podem ser adaptados, variando os seus objetivos e o seu nível de complexidade” (SILVA, 2014, p. 162).

A mediação pedagógica no uso de jogos de alfabetização

Na construção do cotidiano na sala de aula, o professor

precisa se constituir, ele mesmo, em uma espécie de ‘engenheiro’ de suas ações e propostas, construindo, de modo fundamentado, seus materiais, seu planejamento, sua prática, respaldada, de preferência em um coletivo, ou ao menos construindo competências para analisá-los e selecioná-los bem (ARAÚJO, 2018, p. 319).

Essa comparação com a engenharia foi elaborada por Dolz (2016), que desenvolve o conceito de *engenharia didática*. Para ele, assim como no exercício da engenharia, a profissão docente envolve

Organizar intervenções para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem [...], considerar o tempo disponível para as atividades; ajustar o novo dispositivo aos recursos disponíveis e à ergonomia do professor e alunos, [...] realizar um balanço crítico, apresentando as vantagens e os limites do dispositivo experimentado [...] e precisam também de uma coordenação técnica para gerir a difusão dos novos dispositivos (DOLZ, 2016, p. 241–242).

Dolz afirma que “dispor de recursos inovadores sem uma formação adequada limita às suas potencialidades” (2016, p. 242). É nesse sentido que se tornam fundamentais a discussão da materialidade pedagógica na formação inicial e continuada de forma a qualificar a prática do professor alfabetizador¹. Ao abordar a dimensão material, esses contextos formativos se constituem

Como um espaço potente de formação de alfabetizadores, alcançando os recursos materiais a um lugar mais prestigiado no âmbito da formação docente, não dotado apenas de uma dimensão prática, instrumental, mas igualmente teórica e política, e validando os saberes didáticos fora da lógica dicotômica entre teoria e prática (ARAÚJO, 2018, p. 321).

Os jogos de alfabetização são recursos didáticos em potencial, uma vez que eles

não garantem, por si só, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do professor durante a realização das atividades e a proposição de outras situações de ensino nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas (SILVA, 2014, p. 162-163).

Uma dimensão muito importante no processo de ensino-aprendizagem é a mediação docente. A professora organiza as experiências das crianças, possibilita conflitos cognitivos e amplia as potencialidades do jogo:

¹ Ressaltamos a importância de Laboratórios de Alfabetização e Letramento em graduações do curso de Pedagogia e o crescente investimento das universidades na construção de projetos e espaços de interlocuções desta natureza, tais como o Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL/FaE/UFMG (Instagram: @lal_ufmg), o Laboratório de Acervos e Práticas – LAP/FACED/UFBA (Instagram: @lap_faced), Lápiz: Laboratório de Alfabetização – LÁPIS/FACED/UFRGS (Instagram: @lapisufrgs), Didacoteca: Acervo de recursos didático-pedagógicos – FACED/UFRGS (Instagram: @didacoteca), entre outros, com os quais temos dialogado.

Com base nos estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994), é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. [...] Ele pode atuar na seleção de propostas de atividades, na organização dos grupos de crianças, na mediação durante a situação ou mesmo pode ser um problematizador, provocando as crianças a tomarem decisões, a opinarem, a defenderem suas posições [...] A presença do professor como mediador é fundamental, já que ele dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra. (BRAINER *et al.*, 2012, p. 14–15, 23).

Portanto, considerando todo esse debate acerca da importância dos jogos de alfabetização e o papel fundamental do docente no uso desse recurso didático, é relevante dar voz às professoras alfabetizadoras de escolas públicas e compreender os discursos sobre suas experiências com o uso dos jogos em suas salas de aula.

O que dizem as professoras alfabetizadoras

Motivações das docentes para o uso dos jogos de alfabetização

As professoras revelam alguns motivos pelos quais usam e acreditam no potencial dos jogos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como: a *motivação interna das crianças*, a *dinamicidade*, a *colaboração e ajuda mútua* e a *aprendizagem*.

Como motivação interna das crianças, típica do lúdico (KISHIMOTO, 2007), as professoras demonstram que os jogos despertam nas crianças a vontade e o desejo de superar os desafios propostos. Elas destacam que as crianças gostam, se divertem, ficam animadas e empolgadas com o jogo. O relato da professora Sarah revela esse aspecto:

Na minha sala da Prefeitura, são alunos assim que têm poucas vivências de letramento na família, de leitura... eu trabalho numa área de risco. E os jogos para eles foi uma grande motivação, porque eles chegavam achando que a escola não era algo de pensar para minha vida futura, de ser algo bom pra mim, eles não tinham muito isso. Eles chegavam muito desanimados... E ano passado a gente fez um trabalho com criação de jogos com o Menino Maluquinho, nossa, assim, deu um resultado muito positivo, das emoções, de motivação e de resultado de escrita também. É algo que eu vejo a minha turma muito motivada, muito alegres, ficam mais falantes, mas eu acho que é algo tão bom - (Professora Sarah).

As docentes destacam também a *dinamicidade do jogo*, ao dizerem que é uma forma mais dinâmica, lúdica e interessante do que aulas exposi-

tivas, em que o aluno fica assentado ouvindo o professor. Conforme afirma Kishimoto, “o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências” (2007, p. 36). Através do jogo, as crianças mobilizam saberes e inteligências que abrangem não só a área cognitiva, mas também física, social e afetiva, de uma forma não mecânica, mas interativa e reflexiva.

A professora Sarah também destaca que o uso de elementos de jogo, como roleta, dados e amпуheta, confere dinamicidade as propostas pedagógicas, motivando as crianças. Ela afirma que “tudo que envolve um pouco a competição eles gostam muito, de quem precisa achar primeiro, das equipes jogando, eles se sentem desafiados e motivados” (Professora Sarah).

Elas ainda ressaltam o benefício da *colaboração e ajuda mútua* entre os jogadores. A realização dos jogos em grupo permite que as crianças interajam entre si, potencializando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, como relata a professora Raquel:

Gosto de usar jogos com grupos de alunos, [...] em que um ajuda o outro, que não sabe muito além do outro. Eles aprendem muito uns com os outros, porque tem uns que vão dominar antes o jogo e vão ensinar. [...] Se a pessoa está com a hipótese silábica, o que está com a alfabética vai mostrar pra ele a inclusão de letras na sílaba e eles vão aprendendo uns com os outros
- (Professora Raquel).

Dessa forma, as situações de jogo proporcionam interações entre pares, possibilitando que crianças que já consolidaram algumas propriedades do SEA realizem trocas significativas com aquelas que ainda não se apropriaram. Nesse sentido, é papel da professora incentivar essa colaboração entre as crianças, o que se pode perceber na fala da professora Sarah: “Eu ensino muito isso, eles já sabem que colaborar não é dar a resposta direta, mas é ajudar o colega a pensar”.

Por fim, as docentes destacam diferentes aprendizagens que os jogos proporcionam, tanto de natureza conceitual quanto de natureza atitudinal e/ou procedimental (ZABALA, 1998). De natureza conceitual, as professoras ressaltam a potencialidade dos jogos na reflexão sobre princípios do SEA e no desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, o que se pode observar pelos seguintes relatos: “Eu puxo habilidades de alfabetização, vejo o que eles precisam se apropriar e então crio jogos e brincadeiras” (Professora Sarah); “É muito mais rápido do que só com atividades, a criança aprende sem perceber, então eu trabalho bastante esses jogos” (Professora Raquel).

Além da aprendizagem conceitual, a professora Sarah aponta em seus relatos a aprendizagem de natureza *atitudinal* que o uso de jogos pode propiciar. Segundo Zabala (1998), a aprendizagem atitudinal diz respeito

ao desenvolvimento de habilidades sociais e éticas. Então, como Sarah destaca, no jogo, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a ganhar e perder, a respeitar o colega:

isso é algo que o jogo traz de muito benefício, porque as crianças nessa idade têm muita dificuldade nisso, e elas vão aprendendo a perder, a compreender que o colega é diferente, que não tem que ser igual a mim, que às vezes naquele momento a minha resposta não é igual mas não quer dizer que é ruim, que é errada - (Professora Sarah).

Também há as aprendizagens de natureza procedimental, que incluem o conhecimento das regras, desenvolvimento de estratégias e procedimentos para a concretização de um determinado objetivo (ZABALA, 1998). Assim, os jogos também trabalham essa dimensão, que foi apontada pela professora Raquel no seguinte trecho: “com o tempo eles vão dominando as regras do jogo, eles mesmos explicam e corrigem os colegas: ‘não é desse jeito, é assim.’” (Professora Raquel).

Consideramos que tais motivações das docentes para o uso de jogos podem ser reflexo do tipo de formação inicial e continuada que tiveram, tendo em vista que todas citaram que em sua trajetória vivenciaram formações que trouxeram abordagens sobre jogos e ou recursos didáticos de alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC, os cursos do Ceale/FaE/UFMG, outros cursos na área de alfabetização, pós-graduações na área de alfabetização e letramento e também disciplinas específicas da graduação.

Além disso, analisando o perfil das docentes, é possível inferir que esse olhar para o lúdico e para o lugar dos jogos em suas práticas pode também se relacionar às suas experiências de docência tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. São professoras que compreendem a importância do brincar e da natureza lúdica que pode ser reforçada nos processos de ensino e aprendizagem para a infância; assim, elas conseguem equilibrar as funções lúdicas e educativas no processo de alfabetização, pensando, sobretudo, nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Materialidade dos jogos: aquisição e processos de produção

Apesar de valorizarem o uso dos jogos em suas práticas educativas, em seus relatos, as professoras revelam questões em torno da disponibilização de recursos pedagógicos nas escolas públicas. Segundo as entrevistadas, que por vezes atuam nas duas redes de ensino, há uma disparidade na materialidade dos jogos oferecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte e pelo Estado de Minas Gerais. A professora Sarah, que trabalha em uma

escola municipal e em outra estadual, observa essa diferença, apontando que há falta de verba para a compra de recursos didáticos nas escolas estaduais: “o Fundamental I não é uma prioridade do Estado de MG, e aí a gente se depara muito com isso” (Professora Sarah). Na escola em que ela atua, os pais que podem auxiliam com alguns recursos:

hoje quem me ajuda muito são os pais. Então às vezes eles me dão papel colorido, Chamex, para eu imprimir em casa. São os pais que mantêm isso pra mim. A direção, quando a gente quer muito uma coisa, a gente tem que tentar. Não é uma questão delas, é realmente de governo, de verba
- (Professora Sarah).

Por outro lado, a professora Sarah destaca que na escola municipal em que ela atua há muito investimento em recursos didáticos, há armários com vários materiais concretos, jogos, alfabeto móvel, todos os jogos do CEEL/UFPE. Ela ainda salienta o investimento da Prefeitura na formação docente: “Na Prefeitura a gente consegue mais, até livros eles investem. Então, saiu livro novo do Artur Gomes de Moraes, eu indiquei e eles já compraram” (Professora Sarah). Raquel, que também trabalha na rede municipal, confirma essa maior disponibilidade de recursos didáticos, porém, evidencia em seu relato o mau uso dos materiais por parte da equipe da escola: “Graças a Deus a Prefeitura tem muito material. Às vezes a gente perde um pouco porque os materiais não são bem utilizados, a gente vai buscar uma caixa e ela não está completa” (Professora Raquel). Laura também ressalta que na escola estadual os escassos materiais que existem por vezes estão desgastados e faltando peças,

porque é aquele jogo pra escola toda, não é só pra sua sala, então às vezes você vai jogar com as crianças e perdeu aquela peça e não tem como jogar, então acaba que a gente mesmo vai construindo e vai guardando para que a gente possa ter e usar na nossa turma, porque não tem muito recurso não
- (Professora Laura).

Diante dessa realidade, as professoras costumam produzir os próprios jogos e recursos para alfabetização. Elas relatam que os elaboram a partir de pesquisas na internet, de exemplos dos cursos e especializações que fazem, de trocas com outras docentes; e, por meio dessas inspirações criam e ampliam o seu repertório. A professora Sarah também destaca que tem inspirações temáticas para jogos através de livros, de diferentes gêneros textuais e costuma fazer muitas adaptações de jogos já conhecidos para o que pretende trabalhar de forma a contextualizar o trabalho de alfabetização com outras atividades e temáticas que está desenvolvendo em sala. Ela explica o processo de elaboração:

Pego às vezes um texto, um livro, um gênero e transformo em jogo. São coisas que às vezes a gente faz na atividade, só que o jogo, ele desperta muito mais interesse. Às vezes eles escrevem de canetão, também gosto de plastificar, porque me ajuda, dura mais. Às vezes eu vou trabalhar os encontros consonantais, GR, TR, faço uma roleta e eles tem que pensar em palavras em grupo e escrever. Então são coisas assim, que a gente transforma mesmo em jogo do que eu tiver trabalhando, a gente vai aprendendo as tecnologias e facilita a gente a criar esses jogos. Não sou muito de usar aquilo que já é pronto, mas às vezes está encaixado em um gênero ou eu pego aquela estrutura e adapto para o que eu quero trabalhar - (Professora Sarah).

Laura também aponta a importância da participação das crianças na confecção dos jogos: “Eu desenvolvi um jogo com as crianças, a gente fez juntos. E foi muito prazeroso pra eles porque foram eles que fizeram, na hora do recreio eles pediam pra levar para brincar com ele no recreio, porque é produção deles também” (Professora Laura).

Raquel ainda destaca a necessidade de ampliar o repertório de jogos, na busca por proporcionar experiências diversificadas às crianças, o que se pode observar pelo seguinte relato: “a escola tem recursos e eu procuro as caixas de jogos, até para diversificar, porque às vezes os jogos que a gente faz, no decorrer do ano ficam chatos” (Professora Raquel). Assim como o processo de alfabetização é multifacetado (SOARES, 2016), os jogos de alfabetização também precisam se diversificar diante das múltiplas facetas, envolvendo aspectos linguísticos, interativos e socioculturais, proporcionando variadas experiências e reflexões.

Sobre o processo de elaboração dos próprios recursos didáticos, destaca-se nos relatos a necessidade de ampliar as práticas colaborativas entre os docentes da escola tanto no processo de elaboração e confecção dos recursos didáticos como no desenvolvimento de estratégias para o planejamento e uso eficiente dos jogos de alfabetização. Todavia, ressalta-se a capacidade criativa, a autoria e o protagonismo docente na construção de acervos didáticos para alfabetização, durante o processo de engenharia didática (DOLZ, 2016), na criação, adaptação e reinvenção de modos de jogar e brincar com a linguagem.

Tipos de jogos mais utilizados pelas professoras

Conforme categorias organizadas pelo CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009), os jogos de alfabetização podem ser divididos em: *jogos de análise fonológica; jogos para reflexão dos princípios do SEA; e jogos para consolidação das correspondências grafofonêmicas*. Para apresentação dos tipos de jogos citados pelas professoras, foi elaborado um quadro, organizado a partir das referidas categorias. Os jogos foram inseridos em cada categoria a par-

tir da identificação das habilidades focalizadas em cada um. Entretanto, é importante destacar que, por vezes, tais recursos didáticos possibilitam a exploração de uma ou mais habilidades.

Quadro 1 — Tipos de jogos de alfabetização citados pelas professoras

RESULTADOS			
4) OS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO MAIS PRESENTES NAS PRÁTICAS DAS DOCENTES			
<p>Jogos de análise fonológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de palavras que começam com o mesmo som ou sílabas • Trinca de rimas e outros jogos com rimas • Jogos do CEE/LUFPE (Bingo dos Sons Iniciais, Caça-rimas, Dado Sonoro, Trinca mágica e Batalha de Palavras) 	<p>Jogos para reflexão dos princípios do SEA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bingo de letras • Jogos de tabuleiro de completar o alfabeto • Jogos com a letra e o objeto que começa com aquela letra • Bingo de palavras com PxiI ou TxiD • Jogos com figuras para formação de palavras • Jogo de força • Jogos do CEE/LUFPE (Mais uma, Troca letras, Bingo da letra inicial e Palavra dentro de palavra) 	<p>Jogos para consolidação das correspondências grafofônicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triilha de ortografia • Jogos do tipo lince de ortografia • Triilha de leitura • Jogos com textos fatiados, para montar e sequenciar frases • Jogo do CEE/LUFPE (Quem escreve sou eu) 	<p>Outros recursos didáticos para alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto móvel • Ábaco de escrita (varal de letras e sílabas) • Traçado da letra com barbante, do tipo alinhavo
<p>Quadro dos jogos de alfabetização citados pelas professoras. Três primeiras categorias conforme Leali et al. (2009): jogos do CEE/LUFPE</p>			

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos das entrevistas (2020).

Os jogos de alfabetização citados pelas professoras abordam, sobretudo, as duas primeiras categorias, tendo em vista que as professoras trabalham em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em que a maioria dos jogos e atividades estão voltados ao desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e escrita. Outro aspecto importante a se destacar é o fato de a maioria dos jogos estarem relacionados ao eixo de apropriação do SEA, em detrimento de outros eixos da alfabetização, como a leitura, por exemplo. A professora Raquel aponta esse fato, ao dizer que por muito tempo priorizou trabalhar mais a escrita do que outros eixos: “a gente vai descobrindo uma falha nossa ao longo dos anos, e a gente tem isso de priorizar muito a escrita, mas eu fui descobrindo uma forma de averiguar a leitura e fui percebendo que, quanto mais eu trabalhava a leitura, melhor era o resultado na alfabetização” (Professora Raquel).

Além desses aspectos, é possível perceber que alguns dos jogos de alfabetização que as professoras citaram não são jogos propriamente ditos. Para ser considerado jogo, são necessários alguns elementos, tais como: ação ativa do sujeito que joga; simbolismo; significação; motivação intrínseca; regras (implícitas ou explícitas); metas e desafios (KISHIMOTO, 2007). Tais características conferem jogabilidade e constituem os jogos.

Recursos como *ábaco de escrita/varal de letras e sílabas* e “jogos” de *traçado da letra com barbante* não podem ser considerados jogos, por mais que sejam atividades interativas e que utilizem materiais concretos. Bem como

o alfabeto móvel, citado por duas das professoras entrevistadas, que não é um jogo em si, mas um material concreto que pode ser utilizado em situações de jogos e outras atividades de reflexão metalinguística. Dessa forma, é possível perceber que pode haver certo equívoco sobre atividades lúdicas serem sinônimo de jogos; no entanto, reforça-se que, embora os jogos sejam uma prática lúdica e interativa, nem toda prática desta natureza é um jogo. O próprio termo ludicidade precisa ser revisto e reconsiderado, e Morais (2019) faz uma ressalva importante, ao dizer que

nos últimos anos, vemos um crescente apelo à ludicidade como justificativa para praticar-se atividades na escola. Temos nossas ressalvas ao que interpretamos como “fetichização do lúdico”, porque ao trabalhar e pesquisar no interior das salas de aula, vemos que muitos professores continuam a praticar situações de ensino e aprendizagem pobre, pouco significativas e que mantêm a criança como reprodutora de informações únicas e prontas, mas que são travestidas de brincadeira e que, então, são abençoadas, porque são “lúdicas” (MORAIS, 2019, p. 142).

Assim, o termo *lúdico* se popularizou e muitos docentes o utilizam como “adereço” para atividades e práticas que julgam ser interativas e divertidas ou que utilizam materiais concretos e/ou coloridos, enfim, que despertam de alguma forma nas crianças o interesse e o desejo de aprender. Desse modo, para ser *lúdico*, além de despertar desejo e prazer, deve haver significado e sentido, sobretudo para as *crianças*, e não só a partir da visão do adulto.

Dessa forma, destaca-se a importante distinção entre o jogo e outros recursos, atividades lúdicas e materiais concretos. Entretanto, essa reflexão não aponta que estes recursos devem ser desconsiderados, pois são relevantes, quando propostos de forma significativa, envolvente e reflexiva e podem ser adaptados e/ou estar inseridos em situações de jogo.

Estratégias de planejamento, condução e sistematização dos jogos

O planejamento docente é fundamental para o desenvolvimento de qualquer prática educativa, o que não é diferente quando se trata das ações com os jogos de alfabetização em sala de aula. A partir da entrevista com as professoras, foi possível compreender estratégias das docentes em três momentos: antes, durante e após os jogos. Dessa forma, tendo em vista que jogos de alfabetização são recursos didáticos que são potencializados com a mediação pedagógica, serão apresentadas as ações das professoras e suas estratégias de planejamento, condução e sistematização.

Antes do jogo: planejamento

As professoras apontam que, antes de levar o jogo para a turma, consideram alguns aspectos no planejamento, tais como a seleção dos jogos, o agrupamento das crianças e a forma de explicitação das regras do jogo.

Elas destacam como fazem a *seleção dos jogos* e enfatizam a necessidade de compreender o nível de escrita das crianças de sua turma para depois planejar quais jogos irão utilizar e quais habilidades serão exploradas. A professora Raquel relata o trabalho na seleção das habilidades possíveis de serem selecionadas com os jogos: “com os pré-silábicos, eu vou trabalhar o reconhecimento de letras, depois letra inicial, consciência fonológica, para depois montar palavras, jogos com mais desenhos no início, e depois a gente vai avançando com esses jogos”. Ela ressalta a concepção de continuidade e progressão dos jogos; assim como Sarah, que aponta a necessidade de se trabalhar tanto habilidades iniciais quanto mais avançadas, abrangendo os diferentes níveis e ritmos dos alunos.

Um segundo elemento destacado nas entrevistas foi a definição do modo de organização do agrupamento das crianças, pensando tanto na materialidade, nas características das crianças (personalidades e afinidades), quanto nos níveis de escrita e nos objetivos pretendidos. No que tange à materialidade, a professora Laura comenta que “às vezes os jogos não dão para a turma toda”, sendo necessário uma rotação e/ou divisão por pequenos grupos. Raquel também relata que costuma variar os jogos entre as crianças: “eu sempre troco jogos, por exemplo, esse grupo brincou com esse hoje, no próximo dia brinca com outro, ou senão, faço grupos nas mesas e eles trocam de mesa” (Professora Raquel).

Sobre as *características das crianças*, a professora Sarah apresenta um olhar sensível e atento:

No agrupamento, eu penso muito nas características deles também, nas personalidades, afinidades. Já tive momentos de uma criança ficar extremamente triste porque ela não sabia a resposta e o colega sabia; esse processo faz parte, mas claro que a gente pode pensar nisso também, e isso a gente vai percebendo nos jogos - (Professora Sarah).

As professoras destacam a importância de avaliar o *nível de escrita* das crianças, não só para selecionar as habilidades exploradas no jogo, mas também para organizar os grupos de crianças para o momento do jogo, o que se pode observar pelos seguintes relatos: “Geralmente eu faço agrupamento por nível de escrita e de leitura. Não posso colocar alfabético com pré-silábico, então coloco pré-silábico com silábico, silábico com silábico alfabético e silábico alfabético com alfabético” (Professora Raquel); “A gente agrupa, por exemplo, de forma que um que esteja mais avançado, que já avançou para aquela próxima etapa de alfabetização, com um que

ainda não avançou. Assim dá mais resultado, eles aprendem na interação um com o outro” (Professora Laura). A professora Sarah revela que, dependendo do *objetivo pretendido*, organiza as crianças por níveis de escrita semelhantes ou níveis mais heterogêneos:

Tem momentos que eu agrupo as crianças com os mesmos níveis de escrita ou parecidos, que eu quero que eles pensem e criem entre eles a hipótese deles, aí minha mediação é bem direcionada, a partir da resposta deles. Mas tem momentos que eu quero causar esse desequilíbrio entre eles e ter uma colaboração, e eu ensino muito isso, eles já sabem que colaborar não é dar a resposta direta, mas é ajudar o colega a pensar. Todas essas formas são muito positivas, porque a todo momento a criança está pensando, refletindo e observando, mesmo que um no grupo já saiba a resposta - (Professora Sarah).

Um terceiro elemento apontado pelas docentes como ação antes do jogo foi a preparação da forma como será realizada a *explicitação das regras do jogo*. A professora Laura disse que costuma fazer a explicação das regras de modo oral, já Sarah costuma ler as regras do jogo, explicar oralmente depois algo mais específico e fazer uma rodada de exemplo com a turma.

Durante o jogo: condução

Na condução dos jogos, as professoras relatam que costumam fazer mediações de acordo com as necessidades das crianças. Sarah comenta que algumas de suas interações são planejadas previamente, mas outras são realizadas no decorrer do jogo, de acordo com a demanda das crianças. As professoras Raquel e Sarah discorrem sobre o processo de mediação pedagógica durante o jogo, no intuito de promover espaço para que as crianças reflitam sobre a escrita e verbalizem seus pensamentos:

Na rodinha, é o momento coletivo, nos grupos, quando eles estão jogando, e eu vou orientando. A criança escreve BOLA com AO, então eu falo: “você está certo, tem o O e o A, mas para formar BO a gente precisa de outra letrinha”. [...] Vou mostrando e tentando despertar essa consciência neles, para eles irem formando sílabas e palavras - (Professora Raquel).

Minha mediação é bem direcionada, que, a partir da resposta deles, da hipótese que o grupo formulou, por exemplo, uma escrita com alfabeto móvel no jogo, eu faço uma mediação para que eles repensem no grupo: “e se a gente pensasse assim... pensa nessa letra, se você mudasse ela, lê pra mim...”, eles participam mais e eles mesmos vão alterando - (Professora Sarah).

A professora Raquel também destaca a necessidade de, em alguns momentos, deixar as crianças jogarem de forma mais livre e autônoma, de a professora dar tempo para elas pensarem, refletirem, sem intervir a todo momento.

As professoras fazem referência também a mediações relacionadas à forma de jogar, aos desafios do jogo e ao trabalho em equipe. A professora Sarah comenta que “no início tem um trabalho de mediação maior voltado a essas questões de compreender a dinâmica do jogo, de aprender a ganhar e perder, de compreender e respeitar as diferenças no modo de pensar e agir”.

Após o jogo: sistematização

Após o término do jogo, as professoras Sarah e Raquel destacam a importância de sistematizar o jogo. O processo de sistematização consiste na retomada das habilidades exploradas no jogo, por meio de algumas estratégias de análise do repertório de palavras utilizadas, como a realização de registro escrito ou reflexões orais coletivas evidenciando as relações grafema-fonema e as reflexões sobre os princípios do SEA. A professora Sarah aponta que

a sistematização é importante para realmente trazer para a escrita aquele pensamento, [...] às vezes trabalhou a oralidade ou a percepção naquele momento de jogo, maso registro escrito eu vejo como algo muito importante [...]. No momento do jogo eles vão falando e não sentem muito, então na hora do individual já tem um peso, ou mesmo quando a sistematização é colaborativa, em grupo (Professora Sarah).

Já Laura, referindo-se às práticas pós-jogo, destacou apenas as reflexões orais sobre a dinâmica do jogo e as impressões das crianças, como pode-se observar em seu relato: “Faço perguntas para as crianças após o jogo: como vocês sentiram? Foi difícil? Tem a roda para a gente conversar sobre aquele jogo, se foi legal para as crianças, se não foi, até para eu ter um retorno sobre o jogo” (Professora Laura). Entretanto, o trabalho com jogos de alfabetização requer mais do que o jogo em si, é necessário um trabalho de sistematização, de reflexão sobre os princípios do SEA e retomada de aspectos da leitura e da escrita ali explorados.

A professora Raquel afirma que as crianças “precisam entender que aquilo que aprenderam de forma lúdica elas vão usar e que tem essa constância na escrita, que o som vai se repetir em várias palavras”. Então, a partir da sistematização, as crianças não só retomam e sistematizam as palavras exploradas no jogo, como também podem relacioná-las com outras palavras, ampliando assim suas reflexões sobre a escrita.

A professora Sarah também aponta que, dependendo do jogo e dos objetivos pretendidos, o momento da sistematização pode variar. Ela explica que, para alguns jogos, o processo de sistematização é durante o momento do jogo, em que é próprio do mesmo um feedback imediato. Nesse sentido, Araújo (2020) chama atenção para o fato de as professoras avaliarem bem o momento das intervenções, para não “comprometerem a dinâ-

mica e o fluxo do jogo, ao pausá-lo para sistematizações de conteúdos postos pelas situações, em intervenções excessivamente didatizantes, comprometendo a função lúdica, no sentido dado por Kishimoto (2007).” (p. 17).

Sarah ainda comenta que, para outros jogos, prefere sistematizar logo após o término, afirmando ser “bom que o jogo esteja ‘fresco’ na cabeça das crianças, que tenha o apoio dos elementos usados no jogo, como por exemplo, as cartelas do Bingo” (Professora Sarah). Já outros podem gerar sistematizações um tempo depois do término do jogo, “para aqueles jogos que são uma construção, em conjunto com outros jogos, que trabalham a mesma habilidade, por exemplo” (Professora Sarah). Sarah destaca a necessidade da presença dos jogos de alfabetização na rotina de forma contextualizada, planejada e não isolada.

Nesse sentido, ressaltamos que o jogo precisa estar inserido de forma intencional na prática pedagógica, em articulação com estratégias diversas, como em sequências didáticas, projetos e outras atividades e “modalidades que assegurem a continuidade, a diversidade e a regularidade das propostas” (ARAÚJO, 2018, p. 14).

Desafios no uso de jogos de alfabetização

As professoras reconhecem o valor dos jogos no processo de alfabetização e os utilizam em contextos lúdicos e letrados. Entretanto, elas comentam desafios no uso desses recursos didáticos. Inicialmente, a professora Sarah comenta sobre a *dificuldade de encontrar colegas de trabalho com a mesma visão que ela sobre os jogos*. Em uma das escolas em que trabalha, encontrou os jogos do CEEL/UFPE mofados e ouvia educadoras dizerem que os jogos não cabiam na rotina, que era trabalhoso, que as crianças ficavam muito agitadas.

A professora Laura também ressalta o incômodo com o tipo de aula que era majoritariamente desenvolvida na escola, como pode-se observar em seu relato: “quando eu cheguei lá eu fiquei muito incomodada, porque o que eu via das outras professoras era mais essa questão de quadro, xerox e livro” (Professora Laura).

Assim, as docentes apontam que nem sempre têm um apoio da equipe da escola no trabalho com os jogos de alfabetização. De um lado, há um grupo de professoras, diretoras e coordenadoras que realmente não veem os jogos como recursos didáticos potentes na alfabetização e acreditam que eles cumprem somente uma função lúdica e recreativa. Mas, por outro lado, nem sempre é um descaso da direção e/ou da coordenação ou uma desvalorização do uso de jogos e outros recursos didáticos, mas sim a *falta de verba e recursos para a compra de materiais para alfabetização*.

Com relação à materialidade, alguns aspectos foram apontados anteriormente: a professora Laura destaca o desafio de ter jogos que deem para todos jogarem ao mesmo tempo, ela aponta a *falta de qualidade e quantidade de recursos didáticos disponibilizados pela escola*. Raquel também apresenta o desafio da produção de jogos quando a escola não tem materiais disponíveis. Ela afirma que a escola em que trabalha tem muitos recursos, mas comenta que às vezes precisa de algum material específico e ela mesmo providencia; por exemplo, se a escola não tem plastificadora, ela compra e plastifica. A docente faz a seguinte afirmação: “não costumo reclamar e vou trabalhando com eles na medida do que eu tenho” (Professora Raquel).

Sobre o planejamento, a professora Sarah aponta o *desafio de planejar jogos com intencionalidade*, pensando no que as crianças precisam desenvolver, como o jogo pode auxiliar nesse processo, como elaborar boas mediações, sabendo que “nem sempre a mediação planejada sai conforme o esperado, então é preciso ter sensibilidade para perguntas das crianças e nas situações para além do planejado” (Professora Sarah). Como ressaltam Piccoli e Camini (2012, p. 47), “as crianças nos surpreendem com suas perguntas, hipóteses e aprendizagens muito mais do que costumamos imaginar. [...] É preciso lançar propostas que desafiem, de forma que possam avançar em suas hipóteses, questionando o que eles já sabem”. Sarah também afirma que o planejamento é desafiador pensando na *falta de tempo mediante a rotina corrida do professor*, sobretudo para aqueles que dão aula em dois turnos.

Outro desafio citado pelas professoras é a *agitação que os jogos causam na turma e o tempo que se gasta para organizar as crianças*, como é possível perceber no relato da professora Sarah: “você vai organizar um grupo para um jogo, só na organização já perde muito tempo, mas é um ganho pra eles, eles ficam motivados” (Professora Sarah). Raquel aponta que o docente não deve desistir no início do trabalho, ainda que no início dessas práticas as crianças possam se mostrar agitadas.

Não é fácil no início, é um trabalho de formiguinha, você acha que não vai dar conta. Já tive aluno que rasgou meus cartazes todos da parede e jogou os jogos no chão, mas a gente vai insistindo, vai mostrando que independente disso a gente continua, e uma hora a coisa dá certo e flui, vai tudo se tranquilizando. Jogo é algo que nos auxilia muito e precisa ser trabalhado - (Professora Raquel).

Confesso que no início dava uma sensação de estar perdendo muito tempo, sendo que eu podia estar dando uma atividade, porque muitos acham que escrever é um retorno [...] Pensar em um jogo é pensar se realmente aquele jogo vai trazer ganhos para meus alunos, se ele se encaixa dentro do processo dos alunos. Então o desafio é pensar nessa intencionalidade,

nessas mediações, no alvoroço que o jogo causa na turma, tem que ter um controle, mas também saber ponderar, eu preciso controlar, mas eu preciso deixar as crianças livres e permitir que elas vivenciem aquele jogo. Não é algo simples, toma um tempo significativo, então você tem que acreditar que aquele tempo realmente é positivo - (Professora Sarah).

Com o tempo, Sarah foi percebendo que o jogo de alfabetização é potente na reflexão sobre o SEA, sobretudo quando é proposto de forma intencional e sistematizada. Sarah destaca o *desafio da mediação após o jogo, de sistematizações adequadas e significativas*:

ainda estou crescendo enquanto professora nesse processo de pensar também na sistematização adequada, se não a gente fica na mesma situação de escrever as palavras do jogo, então tem que pensar em situações significativas, importantes e que levam a criança a refletir sobre a escrita, que vai levar a um desenvolvimento e crescimento (Professora Sarah).

Pelos relatos das docentes, constata-se que o trabalho pedagógico com os jogos é uma construção diária; a professora planeja, avalia, reflete sobre sua prática docente, compondo estratégias adequadas para a sua turma e dispondo de recursos didáticos, em um processo de *engenharia didática* (DOLZ, 2016). Nessa perspectiva, as autoras Piccoli e Camini (2012) destacam que a organização do fazer pedagógico implica na visualização da alfabetização como um trabalho artesanal diário, que a professora vai

compondo ao reavaliar os movimentos de aprendizagem dos alunos, como em um jogo de xadrez. A cada movimento, objetivos e estratégias podem se alterar, precisando de observação constante para que, ao contrário do jogo, todos os envolvidos obtenham êxito (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 57-58).

Considerações finais

A pesquisa buscou compreender os discursos de alfabetizadoras que utilizam jogos em suas práticas, sendo possível perceber que os jogos de alfabetização são reconhecidos pelas docentes como recursos didáticos potentes no trabalho com a alfabetização, embora os vários desafios na sua utilização em sala de aula.

É relevante destacar a importância das formações inicial e continuada qualificando essa produção, não só validando a prática da elaboração de jogos, mas também abordando a dimensão teórica, fundamentada em referências que podem ampliar a visão docente, trazendo uma nova perspectiva sobre os recursos didáticos, não como apetrechos ou acessórios, mas sim como a materialização da ação docente e meios de favorecer experiências de aprendizagem (LEAL; SILVA, 2011).

Ainda que considerando a prática de apenas algumas professoras e os desafios na utilização dos jogos, os resultados da pesquisa revelaram possibilidades da utilização desse recurso didático de forma planejada, intencional e reflexiva nas práticas educativas desenvolvidas nas redes públicas de ensino.

A partir dessa interação com as professoras; foi possível perceber o quão complexa é a ação docente no uso de jogos de alfabetização, e, ao mesmo tempo, o quanto elas esmeram-se no fazer pedagógico; são profissionais que lutam pela educação pública de qualidade, que buscam desenvolver estratégias para garantir a aprendizagem das habilidades de alfabetização. É nessa relação de escuta, de troca, de partilha de experiências pedagógicas que é possível compreender e refletir sobre as práticas das professoras alfabetizadoras, vislumbrando os desafios e potencialidades no que tange ao investimento em práticas educativas que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

ARAÚJO, L. C. de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, 2018.

ARAÚJO, L. C. de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. *Educação em Revista: Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional*, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

ARAÚJO, L. C. de. *Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização*. Projeto de pesquisa – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2016.

BRAINER, M. *et al.* Ludicidade na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 01, unidade 04. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012.

DEBORTOLI, J. A. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, A. *et al.* (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 77–86.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 237–260, 2016.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, T. F. *et al.* *Jogos de alfabetização*. Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2009.

- LEAL, T. F.; SILVA, A. (org.). *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: CRV, 2011.
- MORAIS, A. G. de. *Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- PICCOLI, L.; CAMINI, P. *Práticas Pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- SILVA, A. da. Jogos de alfabetização. In: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 162–163.
Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em: 08 out. 19.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Sara Mourão Monteiro

Introdução

O presente estudo tem como foco propostas pedagógicas voltadas para a apropriação da língua escrita em uma turma de crianças de quatro anos, visando examinar possibilidades de inserção das crianças pequenas no mundo da escrita no contexto escolar. O uso e os significados atribuídos à escrita, bem como as atividades didáticas, nessa turma, nos possibilitam compreender aspectos pedagógicos da prática da leitura e escrita na educação infantil. Partimos do pressuposto de que tais aspectos exercem influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças em suas diferentes dimensões. A análise tomou como referência as ações dos participantes do grupo e os materiais escritos presentes na rotina da sala de aula, que foram agrupados em quatro eixos da prática observada: a escrita na organização da rotina com as crianças, a escrita na construção da memória dos grupos, a escrita nos projetos de estudo das crianças, o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento das crianças: aprendendo as letras e se familiarizando com a escrita de palavras e, por fim, a formação literária na escola.

Os dados analisados neste estudo fazem parte do subprojeto *Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil: experiências em creches e pré-escolas públicas*¹, realizado no ano de 2014. O objetivo da pesquisa foi

¹ Tal subprojeto foi desenvolvido em cinco capitais brasileiras, e coordenada por professores pertencentes a grupos de pesquisa de universidades públicas. A pesquisa contou com o apoio do Ministério da Educação, em projeto institucional de Cooperação Técnica com a Secretaria de Educação Básica – SEB deste Ministério.

“Identificar e analisar escolas de Educação Infantil da rede pública que vêm desenvolvendo boas práticas de leitura e escrita que estejam, explícita ou implicitamente, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Guia do Pesquisador). Neste estudo analisaremos a prática de uma professora de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte², ao longo do segundo semestre de 2014.

Sabemos que a abordagem da língua escrita na educação infantil tem sido feita com frequência a partir das antigas propostas mecanicistas de alfabetização, que ao desconsiderar as especificidades do processo de aprendizagem inicial da escrita, acabam não promovendo o desenvolvimento das crianças. Em função disso, o campo da educação Infantil ainda é permeado por tensões em relação às práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da língua escrita, que se materializam em calorosos debates acadêmicos e disputas na elaboração das políticas públicas na área educacional. Buscamos trazer algumas questões a serem refletidas a partir dos resultados desse estudo: considerando as fases do desenvolvimento da escrita nas crianças em idade pré-escolar, qual é a especificidade da abordagem pedagógica da língua escrita na educação infantil? Como as propostas pedagógicas voltadas para a apropriação da língua escrita na educação infantil podem contribuir para a inserção das crianças no mundo da escrita?

Temos como hipótese inicial que, no contexto escolar da educação infantil, as aprendizagens conceituais relacionadas à língua escrita podem ser orientadas por ações formativas que promovam o desenvolvimento dos aspectos conceituais, funcionais e figurativos da escrita. Dessa forma, acreditamos que a língua escrita pode ser objeto de reflexão das crianças em diversos momentos da rotina escolar, como por exemplo, na organização da rotina e do espaço em sala de aula, no desenvolvimento de projetos exploratórios de estudo com as crianças, nas atividades exploratórias de análise de palavras orais e escritas, durante o uso e manuseio de materiais impressos e digitais.

Este estudo se situa na área da alfabetização, tendo como referência as discussões em torno da aprendizagem inicial da língua escrita, especificamente sobre a alfabetização emergente, que estão relacionados às aprendizagens das crianças antes de serem iniciadas no ensino formal da língua escrita. Esses estudos têm contribuído para a descrição e análise das experiências letradas, vividas na primeira infância, que fazem emergir a aprendizagem da língua escrita. Em geral, são identificadas experiências simbólicas e linguísticas que promovem a percepção de determinadas pro-

2 Os objetivos deste estudo buscam contribuir para o fortalecimento da identidade da educação infantil ao examinar, formular e difundir proposições e indicadores sobre a leitura e a escrita na educação infantil, comprometidos com o debate acadêmico e com a política nacional de educação infantil no Brasil, e para realizar estudo acerca das práticas educativas em cinco capitais brasileiras (Belo Horizonte, Campo Grande, Natal, Recife e Porto Alegre).

priedades do sistema de escrita, além da apreensão dos modos de leitura e escrita dos grupos culturais e da estrutura dos materiais de escrita circundantes nos contextos sociais (BRASVALIC, 1988, 1992, 2004; CHOMSKY, 1970; FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, 1985; TEALE; SULZBY, 1989; TOLCHINSKY, 2004). Nos orientamos por dois principais pressupostos: (I) as crianças aprendem a ler e a escrever formulando ideias a respeito da língua escrita, que são testadas e reorganizadas quando confrontadas com as regras estabelecidas culturalmente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, 1985; MORAIS, 2006, 2019; MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020); (II) o desenvolvimento e a aprendizagem do sistema de escrita são processos históricos, que vão sendo construídos pelas ações dos sujeitos e pelas experiências de aprendizagem que as crianças têm oportunidade de vivenciar nos contextos sociais (familiar e escolar) (VYGOSTYKY, 1984; LURIA, 1988).

Para muitas crianças, a aprendizagem da língua escrita emerge nos momentos em que os livros, os textos na tela, os folhetos, os cartazes, os escritos que fazem parte das suas vidas cotidianas são explorados para que elas apreendam aspectos formais da língua escrita (BRASVALIC, 1988, 1992, 2004; CHOMSKY, 1970; KATO, 1988; SOARES, 2016, 2020; TEALE; SULZBY, 1989;). Além de terem suas curiosidades sobre a leitura e a escrita valorizadas, elas são estimuladas a aprender o formato e os nomes das letras, a desenvolver a percepção dos sons das palavras e a analisar as características da estrutura da escrita das palavras. Dessa forma, o processo criativo de aprendizagem inicial da língua escrita se integra aos eventos de letramento promovidos pelos adultos de forma espontânea ou com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças.

A alfabetização emergente nos ajuda a superar a ideia de que a aprendizagem da língua escrita na educação infantil deva ser orientada por meio de treinos mecânicos ou da memorização das correspondências letra/som. As crianças pequenas podem experimentar, em diversas situações escolares, diferentes formas de representação de um objeto ou de uma mensagem e, comparando imagens e escrita, descobrir a especificidade da escrita enquanto sistema de representação dos sons que pronunciamos; podem aprender a nomear as letras do seu nome e de outras pessoas, quando estão constituindo a sua turma referência ou pequenos grupos; podem aprender a estabelecer relações entre a estrutura de diferentes palavras, quando estão explorando os textos escritos de parlendas, cantigas e outros de curta extensão; podem escrever seu nome e outras palavras que circulam em suas conversas e/ou fazem parte das atividades que estão realizando coletivamente (LEVIN; ARAM, 2006; PURANIK; LONIGAN, 2011; TOLCHINSKY, 1995, 2004).

Organizamos este capítulo em três seções. Inicialmente, apresentamos a escola e a professora participantes desse estudo, bem como os

procedimentos metodológicos que permitiram a observação da prática pedagógica. Em seguida, fazemos a apresentação e análise dos quatro eixos que constituíram a prática observada no que diz respeito à abordagem da aprendizagem da língua escrita, buscando refletir sobre as questões propostas neste estudo. Ao final, apresentamos algumas considerações sobre aspectos pedagógicos da prática escolar voltada para a leitura e a escrita na educação infantil.

Metodologia

Neste capítulo descreveremos e analisaremos a prática de uma das professoras participantes do estudo realizado no âmbito do subprojeto Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil: experiências em creches e pré-escolas públicas. Serão examinados os eventos em que a escrita se tornou central nas interações entre as crianças e a professora em uma EMEI de Belo Horizonte – MG. A investigação foi realizada na perspectiva da pesquisa qualitativa, com adoção de princípios da etnografia na educação. O primeiro procedimento da pesquisa foi a realização de uma entrevista³ com a equipe da Secretaria Municipal de Educação⁴, para apresentar o projeto de investigação e levantar informações sobre projetos institucionais, ações de formação e percursos da discussão em torno do trabalho pedagógico voltado para a promoção da leitura e da escrita nas escolas de educação infantil. Na ocasião, a equipe pedagógica da SMED/PBH indicou três instituições e o nome das professoras que poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa; dentre elas, a professora cuja prática será analisada neste texto.

No primeiro encontro com as gestoras da escola, foi feito um levantamento sobre a sua história e a elaboração da sua proposta pedagógica, que orientava institucionalmente a prática da professora. Na ocasião agendamos uma entrevista com a professora, que foi orientada a ler um formulário⁵ enviado previamente, e a partir desse contexto discursivo foram feitas perguntas complementares com intenção de esclarecer ou buscar mais informações sobre suas propostas pedagógicas. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita. Durante o tempo em que estivemos em campo, buscamos manter o diálogo com a professora sobre sua postura com as crianças, suas dúvidas e crenças metodológicas em relação à promoção da

3 As entrevistas realizadas na pesquisa seguiram roteiros enviados pela coordenação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, do qual fez parte o subprojeto de pesquisa aqui apresentado.

4 Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI, criada em 2005. A coordenadora da GECEDI, na gerência por 10 anos, avaliou que o crescimento da Educação Infantil no município trouxe muitos desafios e contribuiu para que a rede de ensino se organizasse para a elaboração da proposta curricular para Educação Infantil, em 2009.

5 O formulário foi elaborado do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, do qual fez parte o subprojeto de pesquisa aqui apresentado.

aprendizagem da língua escrita das crianças na educação infantil. Desta forma, a entrevista e as conversas ocorridas durante a realização da pesquisa permitiram a ampliação da nossa percepção sobre a prática observada, e, sobretudo, a definição de categorias dos dados que serão apresentados no próximo tópico.

As observações em sala de aula ocorreram durante o segundo semestre letivo, em dias de semana consecutivos, permeadas de conversas informais com as professoras e com as crianças sobre suas ações e a rotina escolar. Foram feitos registros fotográficos, em vídeo e em notas de campo, que, ao serem analisados, possibilitaram a descrição dos eventos observados e a apreensão dos sentidos compartilhados entre professoras e crianças.

A escola, as crianças e a professora

A escola municipal de educação infantil Henfil funciona em um prédio adaptado para atender à demanda da comunidade no orçamento participativo da regional Pampulha/Belo Horizonte em 1997. Quando devidamente acompanhadas, as crianças têm acesso aos espaços físicos do prédio escolar, com circulação rotineira às salas de atividades/turma, refeitório, pátio coberto e externo, biblioteca e brinquedoteca.

Na época de sua criação, as professoras passaram por uma seleção interna para compor a equipe pedagógica da escola. E, até o ano em que a pesquisa foi realizada, grande parte da equipe pedagógica ainda pertencia ao seu quadro funcional: 15 professoras, 2 diretoras, 1 orientador pedagógico e 3 auxiliares de turmas. Todos os profissionais tinham curso superior, sendo que 12 possuíam ao menos uma especialização na área da educação, e uma professora tinha concluído o mestrado. A escola atendia a 220 crianças de 3 a 5 anos de idade, agrupadas por idade em horário parcial — manhã e tarde.

Durante as primeiras reuniões do ano letivo, um projeto temático era discutido e definido pela equipe pedagógica, o que resultava no planejamento de ações específicas envolvendo todas as crianças e suas famílias. No decorrer do ano, este projeto é avaliado e modificado de acordo com o olhar da comunidade escolar. Foram observadas também muitas atividades coletivas no horário da entrada das crianças e eventos do projeto institucional.

Formada em psicologia e com especialização em alfabetização e a construção do conhecimento, a professora da turma observada tinha 20 anos de experiência docente na rede municipal de ensino, dos quais 17 anos foram vivenciados na escola Henfil como professora e orientadora pedagógica. Ela gostava de ler livros de literatura para adultos e crianças, especialmente contos de fada, e revistas científicas da área de pedagogia, especialmente artigos que abordam a temática da alfabetização. Participa-

tiva nas reuniões de planejamento e formação docente, a professora contribuiu na elaboração da proposta política-pedagógica da escola no ano de sua criação. No ano em que a pesquisa foi realizada, ela trabalhava no turno da manhã com a turma de 4 anos de idade.

A turma observada era composta por 19 crianças do infantil I — 4 anos, sendo quatro delas novatas na escola. Duas crianças tinham laudos conclusivos de deficiência, e devido a isto tínhamos uma auxiliar de turma. As crianças escolheram o nome do agrupamento — Turma de Belô, inspirado no projeto institucional daquele ano, que tinha como temática viVER BH — conhecer e reconhecer a cidade de BH como elemento constituinte da identidade das crianças, e visava “proporcionar às crianças uma relação de identidade e cuidado com a cidade onde vivem; e promover a interação entre os aspectos da vida cidadã”. As crianças residiam nas proximidades da escola e eram diferentes quanto a aspectos como assimilação e construção de conhecimentos, escolha de religiões, raça, estrutura familiar, diversidade de moradia, grau de instrução familiar, diversidade quanto ao acesso à informação e participação na vida sociocultural de onde moram, expectativas.

Resultados e discussão

A escrita na organização da rotina com as crianças

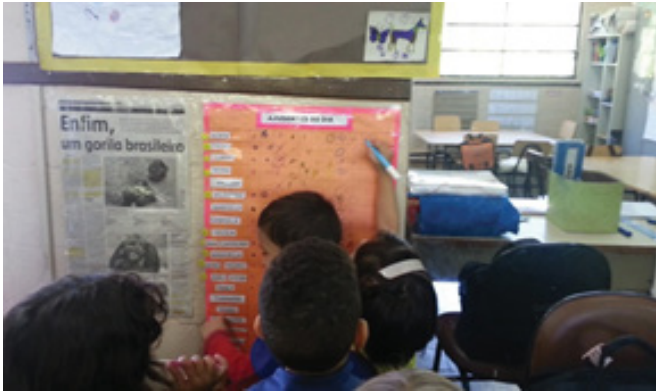
Nas salas de aula de turmas de 4 e 5 anos, é comum encontrarmos cartazes de *Ajudante do dia*, Rotina e Calendário, usados para organizar e envolver as crianças nas atividades cotidianas da escola. Além desses cartazes, também é bastante comum o uso da Agenda Escolar para a comunicação com as famílias das crianças. Essas práticas de escrita instituem um tipo de interação que permite a integração dos participantes e a construção da identidade do grupo.

Na turma observada na escola Henfil, quando as crianças chegavam à sala de aula, retiravam da mochila a agenda e a colocavam em duas cadeiras dispostas próximas à porta da sala. Em seguida, ocupavam seus lugares nas mesinhas da sala, enquanto aguardavam todo o grupo terminar a colocação das agendas. Elas se mostraram muito autônomas na condução do ritual de chegada à sala de aula, se movimentando de forma natural e conversando entre si, sem que a professora precisasse orientá-las no espaço da sala. Passado um tempo, a professora fazia a contagem das agendas, dirigindo a atenção das crianças para a quantidade de agendas em relação à quantidade de crianças presentes. Isso fazia com elas ficassem atentas à formação do grupo naquele dia e à tarefa de retirar a agenda da mochila.

Feito isso, a professora caminhava na direção do cartaz “Ajudante do dia”. Nesse momento, as crianças se juntavam em torno do cartaz e ana-

lisavam os símbolos gráficos estabelecidos previamente pelo grupo para concluírem quais delas seriam os ajudantes do dia. O reconhecimento dos símbolos gráficos estava associado à interpretação de algumas informações do cartaz: a ordem estabelecida para ser ajudante do dia e o posicionamento de cada participante frente à oportunidade de assumir tal função no grupo. Nesse sentido, podemos dizer que as crianças estavam sendo estimuladas em suas capacidades de operar com sistemas de representação.

Figura 1 — Registro no cartaz “Ajudante do dia”



Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

Definidos os ajudantes do dia, a professora e as crianças caminhavam em direção ao cartaz do “Calendário”. Os ajudantes do dia, então, registravam o dia do mês e a atividade fixa do dia da semana.

Figura 2 — Registro no cartaz “Calendário”



Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

O preenchimento do cartaz “Calendário” era seguido da organização das atividades planejadas para o dia, usando-se fichas. A apresentação das fichas pela professora ocorria em meio a uma conversa com o grupo sobre o objetivo de cada atividade e a forma como deveriam proceder para participar da melhor maneira possível. Nesse momento, as crianças podiam sugerir formas de realizar as atividades previstas. O resultado dessa rica interação entre os participantes do grupo era a produção de um texto instrucional, estruturado em tópicos e fixado na porta do armário com a função de auxiliar as crianças na gestão de suas ações na escola. Ao longo de todo o período de trabalho na escola, a professora e as crianças recorriam ao registro da rotina, produzido diariamente, para se orientarem no tempo que tinham disponível e para lembrarem os objetivos e combinados para a realização das tarefas.

Dois aspectos merecem ser destacados no uso desses gêneros textuais na prática pedagógica. O primeiro é a construção textual que garante a funcionalidade de seu uso no cotidiano escolar: os cartazes eram produzidos com as crianças, durante um ritual que delimitava a chegada das crianças à sala de aula. Os textos não se configuram como uma simples fixação de escritos nas paredes da sala de aula ou como enfeites para tornar o ambiente “atraente” e “colorido”. O segundo diz respeito às linguagens que permeiam a produção discursiva do grupo: foram usadas linguagens codificadas (como as imagens e a escrita nas fichas do texto da rotina) e a linguagem não codificada (os desenhos das crianças), garantindo que as crianças pudessem perceber o uso de diferentes linguagens e se sentissem estimuladas a se expressarem por meio da linguagem gráfica.

A escrita na construção da memória dos grupos

O uso da escrita na construção da memória dos grupos de crianças é um aspecto bastante observado nos espaços coletivos das escolas. Encontramos muitos murais nas paredes dos corredores e espaços coletivos da escola. Destacaram-se os murais localizados ao lado da porta de cada sala de aula, que eram destinados à exposição das produções das crianças ao longo do desenvolvimento de projetos coletivos e específicos do grupo.

O mural abaixo, feito de ladrilhos brancos pintados de vermelho, mostra os desenhos produzidos pelas crianças em uma das atividades realizadas no projeto de estudo sobre Belo Horizonte. Uma das atividades previstas foi o passeio a uma pracinha próxima à escola. Dias antes desse passeio, as crianças foram organizadas em pequenos grupos para realizar uma exploração do trajeto da escola até a pracinha no computador, com a ajuda da professora da biblioteca. Essa exploração permitiu a elas o reconhecimento do que o grupo poderia encontrar pelo caminho, como

por exemplo, prédios, comércios, árvores e outros tipos de vegetação. Em seguida, as crianças produziram uma representação gráfica do que tinham aprendido sobre o caminho nessa exploração. Tal representação permitiu a elas o levantamento de tudo aquilo que poderia ser observado durante o passeio e, ao mesmo tempo, estimulou a capacidade de imaginação das crianças. Além disso, o uso do desenho, como um sistema de representação baseado em elementos figurativos criados por elas, promoveu o desenvolvimento da representação simbólica.

Figura 3 — Mural no corredor da escola



Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

Figura 4 — Exposição de trabalhos no corredor da escola



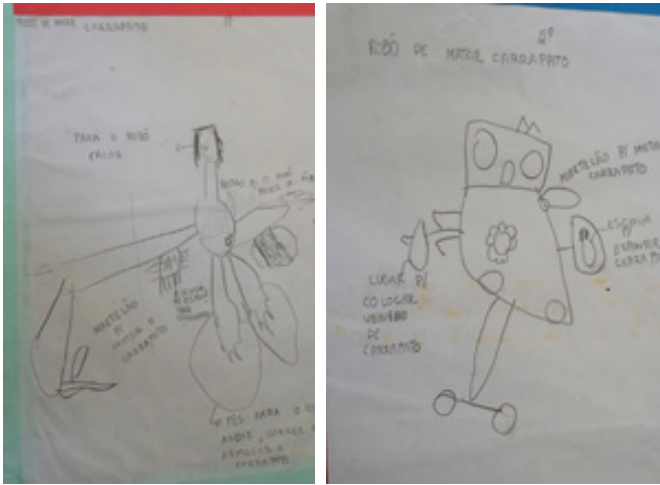
Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

Observamos que a professora registrava por escrito detalhes dos desenhos das crianças para que eles pudessem ser interpretados pelos adultos que circulam na escola (pais, funcionários e professores), uma vez que o desenho das crianças não se configura como uma linguagem codificada. Encontramos também escritas das crianças produzidas a partir de um modelo fornecido pela professora, que, na situação de construção colaborativa criança/professora, possibilitava a ela perceber algumas propriedades do sistema de escrita alfabética, como, por exemplo, o formato e traçado das letras, e a ordem das letras na escrita de determinadas palavras.

A escrita nos projetos de estudo das crianças na escola

O desenho é uma linguagem que exerce um papel importante no processo de desenvolvimento do simbolismo da criança. Em análise do portfólio da turma observada, percebemos diversas formas de utilização do desenho como meio de representação e expressão das crianças. Destacaremos uma atividade realizada durante a condução de uma atividade exploratória da turma, que visava fazer com que as crianças refletissem sobre os problemas enfrentados pela cidade de Belo Horizonte. A professora conversou com as crianças sobre diversas questões ambientais, como, por exemplo, a preservação da vegetação, o desperdício de recursos naturais e a reciclagem de materiais descartáveis. Durante uma roda de conversa, na qual a professora buscou resgatar o papel do cientista na solução de problemas ambientais, as crianças sugeriram a “construção” de máquinas e robôs que pudessem solucionar alguns problemas elencados anteriormente. Após muitas discussões, formaram-se pequenos grupos para a elaboração dos “projetos” das máquinas e robôs: máquina de jogar sementinha — para solucionar o problema do desmatamento e da destruição das florestas; máquina de tirar fumaça do mundo — para solucionar o problema da poluição do ar; robô de limpar água do rio — para solucionar o problema da poluição da água; robô de matar carrapato — para aliviar o sofrimento de alguns animais e evitar que cachorros morressem com ataques desse predador, como havia ocorrido com o animal de estimação de uma das crianças. Cada grupo produziu o registro do “projeto”, com informações sobre a utilidade da máquina ou robô, seus componentes e funcionamento. O desenho funcionou como um sistema de representação para tais informações e a professora, participando da atividade com cada grupo, usou a língua escrita para registrar parte das narrativas das crianças. Isso fez com que os diferentes tipos de linguagens pudessem ser observados no mesmo instante em que eram utilizados.

Figura 5 — Registros das crianças — Projeto de estudo



Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

O sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento das crianças: aprendendo as letras e se familiarizando com a escrita de palavras

Na turma observada, a professora trabalhava sistematicamente com uma atividade denominada *Pesquisa de Letras*. Em um dos dias de observação em campo, foi possível acompanhar a abordagem da letra L, que começou com a distribuição das fichas de nome das crianças. As crianças estavam sentadas em frente ao cartaz de letras. Algumas crianças, analisando o cartaz e demonstrando conhecimento da letra a ser explorada, disseram: “Hoje é a vez do L.”

Figura 6 — Cartaz “Pesquisa de Letras”

A	31	L
B	3	M
C	6	N
D	4-4	O
E	13	P
F	1	Q
G	27	R
H	3	S
I	16	T
J	44	U
K	0	

Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

A professora provocou a memória sobre o trabalho realizado com as outras letras, a partir de perguntas do tipo: “Quais foram as letras já pesquisadas nos nomes de vocês? Qual é a letra que mais achamos nos nomes do grupo?”. Depois ela pediu que as crianças “pegassem o lápis mágico” (um lápis imaginário para escrever no ar), e propôs a observação do formato da letra L: “Agora chegou a vez da letra L. Ela é um pauzinho em pé e um deitado.” Algumas crianças passaram o dedo indicador na letra L fixada no cartaz. Outras descreveram o formato da letra: “É um risco em pé e um deitado”. Depois de alguns segundos, a professora perguntando o nome da letra “Como é que ela chama?”, propôs a escrita da letra com o “lápis imaginário” e todas as crianças traçaram no ar a letra L. Nesse momento, a professora ensinou a direção do traçado: “Ó... (fazendo o gesto em cima da letra no cartaz) desce e vira.” As crianças repetiram o gesto algumas vezes.

Figura 7 — Registro no cartaz “Pesquisa de Letras”



Fonte: arquivo da pesquisa (2014).

Dando prosseguimento à atividade, a professora disse: “Então agora todo mundo vai olhar para o nome na ficha para ver quem tem L na escrita do nome”. A professora pegou a ficha do seu nome e perguntou: “De quem é esse nome?”. As crianças disseram que era o nome dela, e apontaram a letra L. A professora perguntou: “Ela [a letra L] está no começo, no meio ou no fim?” As crianças apontando para a letra, observaram que ela estava “bem no começo”, “depois do A”. A professora então foi ao cartaz e fez um risco em frente à letra L. Da mesma forma, os nomes das crianças foram analisados e a letra em questão foi sendo identificada e contabilizada no cartaz de letras. Em muitos momentos, surgiram oportunidades, provocadas tanto pelas crianças quanto pela professora, para que as crianças realizassem a segmentação silábica dos nomes analisados e refletissem sobre em que sílaba da palavra oral a letra L aparecia.

Podemos dizer que a atividade se apoiou no procedimento de identificação de letras, mobilizando o conhecimento de algumas propriedades do SEA, como, por exemplo, o repertório de letras que compõem o alfabeto, seus formatos e traçados. Além disso, a exploração da configuração gráfica dos nomes escritos possibilitou a percepção de que as letras ocupam diferentes posições na escrita de palavras, de que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e que uma determinada letra compunha a escrita de determinados segmentos orais da palavra.

Outra atividade que nos chamou atenção durante a observação foi a formação de uma coletânea de palavras, que ficavam dispostas em um mural da sala de aula. Tal coletânea, semelhante a um mosaico semântico, era composto por palavras retiradas de textos lidos para as crianças, de seus vocabulários ou relativas aos projetos em andamento na turma. As crianças também sugeriam a colocação de palavras no mural, que era atualizado sempre que novas palavras eram incluídas. Para compor o mural de palavras, a professora explorava sua escrita através de jogos de adivinha durante uma atividade chamada de “Caixa de Surpresa”, nos quais eram dadas pistas semânticas para que as crianças descobrissem que palavra está escrita na ficha.

Durante a realização dos jogos de adivinha, as intervenções das professoras levam as crianças a compararem quantidade de letras e sua sequência na composição da palavra, a segmentarem palavras oralmente, a identificar semelhanças sonoras entre palavras e a associarem segmentos orais a segmentos escritos. Esses procedimentos contribuíram para que as crianças formulassem e reformulassem suas conceitualizações em torno do funcionamento da língua escrita. Paralelamente, essa estratégia possibilitou o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento de palavras e, também, a reflexão sobre a composição escrita das palavras: a identificação e comparação de sequências familiares de letras.

A formação literária na escola

No quinto dia de observação, tivemos oportunidade de participar da escolha do livro na biblioteca da escola pelas crianças. O momento de ir à biblioteca, festejado pelas crianças durante o registro das atividades planejadas para o dia, aconteceu no meio do turno. As crianças entraram na biblioteca e foram diretamente para as estantes. Elas folhearam os livros, comentavam sobre as ilustrações entre si, levavam-nos para as mesas antes de se decidirem qual livro levariam para casa. Em um determinado momento, uma criança se aproximou da pesquisadora e pediu lesse um livro retirado da estante. Atenta à história que estava sendo lida, a criança fez vários comentários que enriqueciam a interação estabelecida em torno do livro. Ao

final da leitura, a criança disse: “É esse mesmo que eu quero levar. Vou pedir para minha mãe ler a história outra vez”. Em seguida, se levantou e foi até a mesa da professora da biblioteca para que ela registrasse o empréstimo.

As interações construídas entre e com as crianças, no momento da escolha do livro na biblioteca, foram repletas de trocas afetivas geradas pela socialização de impressões sobre o acervo da escola. Sabendo que a leitura literária tem eco nas emoções das crianças e que está ligada principalmente à formação estética de seus leitores, é preciso ressaltar a importância da escuta atenta aos elementos que permeiam a escolha dos livros pelas crianças na biblioteca escolar. Pudemos observar que as professoras, acolhendo a aproximação da criança, seus comentários, suas perguntas e suas leituras, estavam promovendo sua formação literária.

Em sala de aula, havia um cantinho de leitura com um acervo variado de livros impressos, que despertavam o interesse das crianças. Em geral, elas tinham liberdade para explorar os livros e eram estimuladas pela professora a relatarem para os colegas da turma o que descobriam nos momentos em que exploravam o cantinho da leitura. Com frequência, ela acompanhava as experiências das crianças, chegando perto de cada uma para conversar sobre os livros que mais gostavam, deixando emergir seus assuntos, suas ilustrações e seus escritos. Essa postura da professora despertava na criança a iniciativa de compartilhar com todos as experiências de leitura com os livros desse cantinho da sala de aula.

Outra prática observada foi o desenvolvimento do projeto “Hora do conto”, iniciado no começo do ano letivo. Sistemáticamente, uma criança da turma levava para casa uma obra da coleção Gato e Rato, escrita por Mary e Eliardo França. Havia um combinado com a família de que seria agendado um dia para que a criança, acompanhada por uma pessoa da família, lesse o livro para os colegas em sala de aula. Durante a realização da pesquisa, pudemos acompanhar a leitura do livro O rato de chapéu na turma, por uma das crianças e sua mãe. No dia combinado, as cadeiras estavam organizadas em formato de roda e as crianças aguardavam a chegada da mãe da colega na escola. Logo que chegou à sala de aula, a mãe da menina foi recebida pela professora e a turma com cumprimentos de boas-vindas. A menina se mostrou bastante animada e sorridente. Depois de se acomodar, a mãe tirou um chapéu da bolsa e colocou na cabeça de sua filha. As crianças perguntaram por que ela estava usando o chapéu e a mãe explicou: o título do livro era O rato de chapéu. No início, a mãe encorajou sua filha a começar a leitura, dizendo “Levante-se para você contar”. A menina se levantou e anunciou o título da história, em seguida, mostrou a capa do livro para os colegas. A menina começou, então, a “ler” a história para a turma, folheando as páginas e pronunciando os trechos do

texto escrito. A turma se divertiu com a história e a menina se sentiu mais à vontade. A mãe da criança leu as últimas páginas do livro e as crianças bateram palmas. A professora anunciou que chegara o momento de menina entregar a lembrancinha da Hora do Conto, que consiste em algo a ser entregue às crianças como forma de registro da participação da família no projeto. Nesse momento, mãe e filha entregaram um chapéu de papel para cada criança, e o encontro terminou com a turma agradecendo a presença da mãe na escola.

Analisando os episódios apresentados nesse tópico, podemos dizer que a mediação do texto e do livro literário pode ser feita de muitas formas. Tudo indica que a forma como os profissionais organizam os espaços e os tempos da escola para a promoção da leitura é um fator fundamental para a promoção da leitura. A biblioteca contribui para que a relação das crianças e professoras com o livro seja ampliado do ponto de vista do acesso ao acervo de materiais impressos e digitais da escola. O cantinho de leitura na sala de aula e os projetos de cada turma mobilizam momentos de leitura mais orientados pelas professoras. Também parece ser interessante que as propostas de ações a partir da leitura dos livros sejam feitas no viés da apreciação estética, como, por exemplo, a confecção de livros artesanais e os recursos produzidos com material reciclado para auxiliar o reconto das histórias lidas. E, por fim, a leitura compartilhada, que se baseia na escuta atenta da professora para os sentimentos, ideias e conhecimentos que as crianças vão manifestando ao longo da leitura. Ao contrário do que seria um abandono do livro no meio da leitura, o diálogo com as crianças, partindo de seus comentários e perguntas, significa a entrada no texto literário pela via das inquietações provocadas pela leitura da obra literária.

Algumas considerações sobre a prática escolar de leitura e escrita na educação infantil

O presente estudo investigou propostas pedagógicas voltadas para a apropriação da língua escrita em uma turma de crianças de quatro anos, visando examinar possibilidades de inserção das crianças pequenas no mundo da escrita no contexto escolar. Buscamos responder às seguintes questões: considerando as fases do desenvolvimento da escrita nas crianças em idade pré-escolar, qual é a especificidade da abordagem pedagógica da língua escrita na educação infantil? Como as propostas pedagógicas voltadas para a apropriação da língua escrita na educação infantil podem contribuir para a inserção das crianças no mundo da escrita?

Os resultados do estudo tornaram visíveis quatro eixos da prática observada, que nos permitem concluir que a linguagem escrita pode constituir a organização da rotina das crianças, a construção da memória do

grupo, o registro de projetos de estudo. Além disso, observamos que a professora organizava experiências pedagógicas voltadas para a formação literária e a exploração do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Assim, podemos dizer que o conjunto das estratégias observadas, considerando suas relações internas, tem grande potencial para promover o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, acreditamos que as propostas pedagógicas voltadas para a aprendizagem da língua escrita na pré-escola precisam ser intencionalmente organizadas para ajudar as crianças em seus processos de desenvolvimento a partir de uma abordagem que se concretiza por meio do uso da linguagem escrita com objetivos reais, da leitura e escrita compartilhadas com as crianças, das interações e intervenções das professoras no processo das crianças (individualmente ou em pequenos grupos) e, por fim, das explorações ativas e autônomas dos materiais de leitura e de escrita.

Para a gestão pública, em seus diferentes níveis, as implicações dos resultados da pesquisa são: criar condições para que as escolas tenham biblioteca escolar e ampliem os acervos de livros literários e temáticos como política de fomento à leitura; fortalecer a criação dos cantinhos de leitura em sala de aula, com a continuidade e ampliação dos programas de distribuição e incentivo à leitura nas escolas; formular diretrizes e promover a discussão sobre as finalidades e fundamentos do trabalho a ser desenvolvido com foco na linguagem escrita, para que se promova a alfabetização emergente; promover a socialização das práticas pedagógicas; estabelecer critérios para melhoria das condições de trabalho que favoreçam o planejamento, a reflexão e a ação dos professores, tais como plano de carreira mais atraente, autonomia e alteração do regime de trabalho dos professores, com propósito de promover a formação continuada e ações em sala de aula mais criativas e coerentes com os princípios da alfabetização emergente.

Para os professores que atuam na pré-escola, as implicações da pesquisa são: planejar sistematicamente a rotina escolar, gerando ações e experiências pedagógicas de investigação, de exploração e de produção infantil, mediados pela linguagem escrita e por outras formas de expressão; organizar o espaço escolar voltado para o contextualizado e significativo de diversos materiais de escrita e de leitura; propor práticas de leitura e de escrita compartilhadas com as crianças, em situações contextualizadas e significativas; promover o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da escuta e valorização das falas das crianças e das interações entre elas; promover o desenvolvimento emergente das conceitualizações das crianças em torno do sistema de escrita, por meio da diversidade de procedimentos e estratégias de análise da relação entre cadeia sonora e configuração gráfica de palavras, como, por exemplo, a comparação e percepção de palavras que rimam, a comparação de aspectos quantitativos e qualita-

tivos de diferentes palavras orais e escrita; realizar intervenções junto às crianças (individualmente, em pequenos grupos e no coletivo), fornecendo informação e promovendo reflexões que favoreçam a formulação e a reformulação de seus conceitos sobre a língua escrita; selecionar livros para o cantinho de leitura da sala de aula; realizar leitura de livros de literatura infantil com e para as crianças (no coletivo e em pequenos grupos).

Referências

BRASLAVSKY, B. *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, AR: Fondo de cultura económica, 2005.

BRASLAVSKY, B. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires, AR: Kapelusz, 1992.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, ago. 1988.

BRASLAVSKY, B. *Primeras letras, primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica, 2004.

CHOMSKY, C. Reading, Writing and Phonology. *Harvard Educational Review*, Cambridge, US, v. 40, p. 287–309, 1970.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Eds, 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KATO, M. (org.). *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Ed. Pontes, 1988. p. 15–52.

LEVIN, I.; ARAM, D. Children's names contribute to early literacy a linguistic and social perspective. In: SHYLDKROT, H. B.; RAVID, D. D. (ed.). *Perspectives on Language and Language Development*. New York, US: Kluwer Academic, 2006. p. 219–239.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143–190.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 70, p. 58–67, 2006.

MORAIS, A. G. *Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil:

uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250018, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex-t&pid=S1413-24782020000100219&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2021.

NEUMANN, M. M.; HOOD, M.; NEUMANN, D. L. The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Education Journal*, [S. l.], v. 36, 2009.

PURANIK, C. S.; LONIGAN, C. J. From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, [S. l.], v. 24, n. 5, p. 567-589, 2011. DOI: 10.1007/s11145-009-9220-8.

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

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

TEALE, W.; SULZBY, E. Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: TEALE, W.; SULZBY, E. (eds.). *Emergent Literacy: Writing and reading*. 4. ed. Norwood, US: Ablex Publishing Corporation, 1989. p. VII-XXV.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

TOLCHINSKY, L. Childhood Conceptions of Literacy. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (orgs.). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 11-29.

VERNÓN, S. Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica: Revista de la escuela y del maestro*, México, DF, v. 9, p. 63-71, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 4

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: AS ESTRATÉGIAS ELABORADAS PELAS ALFABETIZADORAS PARA O ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS PELAS FAMÍLIAS

Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso
Caroline Braga Michel
Janaína Soares Martins Lapuente

Introdução

Este capítulo problematiza dados de uma pesquisa acerca das estratégias que um grupo de professoras alfabetizadoras em início de carreira elaboraram para aproximar e orientar as famílias no acompanhamento das crianças em processo de alfabetização, neste momento de ensino remoto emergencial. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento — GEALI, da Universidade Federal do Rio Grande — FURG¹.

A tarefa de educar as crianças não compete apenas à escola, mas também às famílias, uma vez que é em casa, ou em outros contextos sociais, que esse processo se inicia. Sendo assim, entende-se que a casa e a

¹ A pesquisa “Desafios da atualidade no campo da alfabetização no Brasil: Política Nacional de Alfabetização e ensino remoto” está vinculada ao projeto interinstitucional Alfabetização em Rede. Os dados apresentados neste trabalho fazem parte da investigação desenvolvida pela professora Carmen R. G. Ferreira no âmbito do pós-doutorado, realizado no PPGEDU/FURG desde 2020.

escola têm papéis diferentes, porém complementares no que diz respeito à educação e à aprendizagem das crianças. Com a pandemia², as ações de ensino e de aprendizagem foram ressignificadas em virtude de elas passarem a ser desenvolvidas em outro espaço e tempo, ou seja, nas residências das crianças. Tendo em vista essa mudança e a necessidade de acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas pelas alfabetizadoras, os responsáveis pelas crianças tiveram que reorganizar suas rotinas para mediar e auxiliar, em casa, as professoras e as crianças na complexa tarefa de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Convém ressaltar, entretanto, que mesmo que os responsáveis tenham ficado, muitas vezes, à frente da tarefa de orientar as crianças em suas tarefas escolares, a docência é uma atividade profissional que exige formação específica para exercer essa função. Portanto, mesmo que as crianças estejam sob a guarda de pessoas alfabetizadas (pais/responsáveis), a alfabetização não é de responsabilidade das famílias, visto que consiste em uma ação processual e complexa que exige conhecimento para realizá-la. Nesse sentido, cabe às professoras o planejamento e a proposição das atividades e aos responsáveis pelas crianças o papel de acompanhar e auxiliá-las na execução nesta situação de ensino remoto emergencial. Além disso, cabe à escola, especialmente nesse momento pandêmico, fazer a mediação, a escuta e o diálogo junto às famílias, buscando alternativas coletivas para o ensino e a aprendizagem.

Neste contexto, é inegável a importância do acompanhamento de um adulto durante o processo de alfabetização, não só para auxiliar as crianças nas atividades remotas, mas também para que elas possam lidar com a tecnologia. No entanto, durante o ensino remoto observou-se que, na tentativa de ajudar com as atividades propostas, os responsáveis, muitas vezes, indicavam as respostas corretas e, sem perceber, acabavam interferindo no processo de alfabetização das crianças. Esta ajuda é realizada pelas mães, que são majoritariamente os adultos que acompanham as crianças das turmas das docentes pesquisadas.

Outro aspecto a ser destacado se refere aos pressupostos teóricos que as professoras têm por referência na elaboração de suas propostas pedagógicas, os quais concebem a aquisição da escrita como processo construtivo e a criança como centro. Isso, muitas vezes, vai de encontro com as crenças que familiares têm sobre a alfabetização, que geralmente se constituem em práticas de repetição e memorização, sem a compreensão da importância do erro no processo de aquisição da escrita. Entendendo que, na maioria

2 Pandemia gerada pelo novo coronavírus que causa infecções respiratórias, proveniente da doença chamada covid-19. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados na cidade de Wuhan, na China. Como forma de frear a disseminação do vírus, adotou-se, mundialmente, o distanciamento social, que perdura ainda em 2021

das vezes, estes não são profissionais e tomam suas experiências escolares como base para a orientação das atividades, interferindo na aprendizagem das crianças, faz-se necessário explicar o porquê das atividades propostas e o que é esperado das crianças e das famílias na condução das mesmas.

O conhecimento por parte das professoras do que as crianças sabem e o que não sabem sobre a escrita são elementos chave para a organização do planejamento e da mediação pedagógica. Nesse sentido, o que leigos no processo da alfabetização considerariam erros são na verdade indícios para que as professoras conheçam as reflexões das crianças acerca da escrita. Sendo assim, as respostas corretas informadas pelos responsáveis acabam, muitas vezes, impedindo que a docente identifique a compreensão que a criança tem naquele momento sobre a escrita e, portanto, dificultando que se planejem atividades adequadas para cada situação.

Diante disso, este trabalho tem por propósito refletir sobre as estratégias elaboradas pelas professoras alfabetizadoras em relação ao acompanhamento dos familiares nas ações pedagógicas propostas às crianças, considerando, sobretudo, a necessidade e a importância da parceria entre família e escola, especialmente durante a alfabetização no ensino remoto.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se as questões teóricas que embasam as reflexões sobre a relevância do papel dos responsáveis no ensino remoto ao acompanhar o processo de aprendizagens das crianças, bem como as atividades propostas e enviadas pelas professoras. Na sequência, aborda-se o papel do erro no processo de alfabetização, a partir de uma perspectiva construtiva da aprendizagem. A seguir, trata-se sobre o percurso metodológico, descrevendo-se a produção dos dados investigados e, por fim, apresenta-se a análise dos dados.

A participação dos familiares na alfabetização das crianças no ensino remoto

Sabe-se que o processo de alfabetização antecede a entrada da criança na escola, e que outros ambientes, entre eles o familiar, intervém significativamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, ou seja:

Através de investigações longitudinais feitas por diversos grupos de pesquisadores (HEATH, 1982; ANDERSON ; TEALE, 1987; WOOD, 1987 apud PEREIRA; ALBUQUERQUE, 1994) verificou-se que há diferenças na relação da criança com o processo de aprendizagem, principalmente no que tange à escrita, decorrentes do ambiente no qual está inserida. Tais diferenças parecem existir, em princípio, de acordo com o contexto familiar, isto é, este determinaria em grande parte como a criança estabelece relações com diferentes objetos propícios à alfabetização e, também interferiria na natureza e qualidade de sua interação com os pais (NUCI, 1997, p. 2).

Essa influência do ambiente familiar na aprendizagem das crianças acaba por ampliar o próprio conceito de alfabetização, na medida em que “deixa de ser domínio exclusivo da escola, para acontecer também no cotidiano do lar, no seio de relações de outra natureza que aquelas formais estabelecidas em uma instituição educacional” (NUCI, 1997, p. 2). Sendo assim, utilizar situações do cotidiano para potencializar as aprendizagens das crianças, tais como incentivá-las a ler rótulos, ajudar na construção de listas de compras, seguir instruções de uma receita de bolo, brincar de escrever palavras, ler para/com as crianças, brincar com cantigas e parlendas, dentre tantas outras atividades, amplia as experiências das crianças com a leitura e a escrita de forma significativa, intensificando o trabalho da escola.

Tendo em vista esse aspecto, a busca incessante pela parceria entre escola e família sempre fez com que as professoras procurassem formas de incentivar a presença dos responsáveis nas atividades escolares para aproximá-las do processo educativo auxiliando as crianças. Cabe a eles o papel de acompanhar seus filhos em processo de escolarização, compromisso esse garantido no artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, que diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Essa responsabilidade é, também, reforçada em outros documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 1996). Todavia, não se trata apenas de matricular as crianças nas escolas, mas de zelar por sua permanência.

No atual contexto de pandemia e diante da necessidade de isolamento social, o papel exercido pela família no percurso escolar das crianças, especialmente das que estão na fase de alfabetização, alcançou maior proporção, pois ela se tornou a responsável direta pela mediação dos estudos das crianças em tempos pandêmicos. Convém ressaltar que o que se está vivenciando desde o ano de 2020 é uma situação emergencial de ensino remoto. Isso significa dizer que não se trata de uma proposta de *homeschooling* ou de educação a distância (EAD) (SANTOS, 2020), mas sim de algo totalmente inédito que vem acontecendo de diferentes formas, conforme a organização das redes de ensino e escolas, da disponibilidade de acesso às tecnologias digitais e da ida dos responsáveis até às escolas para a retirada de material impresso para os alunos.

Inúmeras pesquisas, realizadas desde o início da implementação do ensino remoto, mostram que não existiu estrutura suficiente para essa demanda emergencial. As professoras precisaram rapidamente encontrar um modo de lidar com essa situação, pois a maioria não havia sido capacitada para trabalhar em um cenário em que as escolas estivessem fechadas. Foi necessário, portanto, estreitar ainda mais as relações com os responsáveis e com as famílias para que suas propostas pedagógicas pudessem chegar

até os alunos e proporcionar-lhes contextos de aprendizagens (DUARTE, 2020; EM REDE, 2020; RONDINI; PEDRO; LIBERALI, 2020).

Se houve a necessidade das docentes se reorganizarem, o mesmo aconteceu com as famílias das crianças. Essas também passaram por grandes mudanças tanto no cotidiano domiciliar quanto no trabalho, pois se viram obrigados a lidar com as tecnologias e aprender várias habilidades específicas do ciberespaço, como baixar e anexar documentos, fotografar atividades, navegar em plataformas educacionais, auxiliar diretamente nas atividades escolares enviadas, fossem elas impressas ou on-line.

Observa-se, desse modo, que a pandemia trouxe consigo uma demanda muito maior de envolvimento das famílias no processo de escolarização das crianças. Para Gonçalves, Miranda e Gonçalves Junior, tal situação é complexa, uma vez que é preciso “[...] levar em consideração que as famílias possuem perfis diferenciados, escolarização, condições sociais e culturais distintas. Cada qual com suas expectativas e concepção do que é responsabilidade da escola e o que compete à família” (2020, p. 6).

Contudo, ainda que esta rede de apoio tenha se fortalecido, tem-se ciência de que não se trata de passar a responsabilidade de alfabetizar aos familiares. A efetiva participação de um adulto, de um jovem ou de uma pessoa mais velha com a criança, tanto na mediação das ações on-line quanto nas atividades impressas enviadas devido à falta de acesso à internet, se tornaram indispensáveis, tendo em vista que muitas crianças não possuem nenhum contato com suas professoras. No entanto, o que não parece estar claro para os familiares é a forma desta participação. De acordo com Gonçalves, Miranda e Gonçalves Junior,

A realidade demonstra familiares sem saber o que fazer com os estudantes em casa, como orientar as tarefas ou “substituir o professor”, afinal, a aula online, ministrada pelo professor em tempo real, não está acontecendo para todos. Muitos estudantes recebem cadernos com atividades e informações, podendo estabelecer contato com o professor em caso de dúvidas, mas não por meio de aulas como estavam acostumados. Outras assistem vídeos gravados, recebem áudios ou mensagens pelo telefone, sem contar àqueles que não têm acesso a nenhum desses instrumentos de apoio. Os pais e estudantes também encontraram dificuldades de organização do tempo. Ora pela sobrecarga de trabalho home-office, ora pela quantidade excessiva de tarefas escolares, dificultando assim a organização da rotina de estudos dos filhos e demais familiares (2020, p. 8).

Todos esses aspectos precisam ser levados em consideração quando se trata do ineditismo que essa proposta de ensino trouxe, bem como os desafios para todos os atores sociais envolvidos. Se a pandemia deixou as

professoras à deriva sobre como alfabetizar no ensino remoto, aos responsáveis restou o compromisso de acompanhar esse processo sem ter clareza de como fazê-lo, visto que não são alfabetizadores, mas precisaram mediar a aprendizagem da alfabetização dos seus filhos por meio impresso ou digital. Desse modo, as intervenções pedagógicas dos responsáveis podem explicitar uma perspectiva sobre a aprendizagem da escrita e da leitura ancorada em suas experiências de escolarização, que, na maioria das vezes, são reflexo de um ensino tradicional e compartimentalizado, já superado por muitos alfabetizadores. Diante disso, trata-se a seguir de alguns pressupostos teóricos que balizam as discussões sobre a alfabetização e, mais especificamente, sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Alfabetização como processo construtivo

Conceber a alfabetização como um aprendizado que depende unicamente da capacidade de reproduzir os sons das palavras e da memorização das letras que correspondem àqueles sons é um grande equívoco. A alfabetização constitui-se em um processo construtivo complexo, que envolve o desenvolvimento de habilidades que conduzem o aluno a ler e a escrever com autonomia, privilegiando a interpretação e o raciocínio, para que se possa usar esses conhecimentos na esfera social. Tal processo se concretiza

“[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento” (SOARES, 2003, p. 16).

Essa definição de processo de alfabetização, que subsidia muitas propostas pedagógicas atualmente, é resultado de inúmeras pesquisas realizadas sobre essa temática, sobretudo nos últimos 40 anos, nacional e internacionalmente, na tentativa de se desvencilhar de uma visão adulto-cêntrica que desconsiderava o modo como a criança aprende.

Os estudos sobre aquisição da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), de perspectiva piagetiana, propiciaram uma nova abordagem sobre as relações entre o alfabetizando e a escrita. Suas contribuições teóricas romperam com as tradicionais investigações sobre o ensino da leitura e da escrita, que a concebiam como simples ações de codificar e decodificar, a partir de determinado método:

Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita, Ferreiro desvenda a — caixa-preta desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos dessa aquisição. Isso porque, até que uma proposta empírica

desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino (AZENHA, 1998, p. 36).

Essa reformulação no viés dos estudos sobre a aquisição da escrita gerou significativas mudanças conceituais sobre a alfabetização, que auxiliaram na compreensão do papel a ser desenvolvido por cada sujeito envolvido nesse processo. E, em especial, da pertinência em reconhecer a criança como ativa cognitivamente ao desenvolver as atividades propostas pelas professoras, uma vez que ela terá a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos envolvidos no sistema de escrita alfabético.

Diferentemente da teoria behaviorista, na qual os docentes controlariam as respostas, na teoria piagetiana, o sujeito aprendente é quem controla suas respostas, transformando os estímulos por meio de seus sistemas de assimilação e de acomodação (PIAGET, 1972). Nesse processo de transformação, a criança em fase de alfabetização interpreta o estímulo, e sua conduta se faz compreensiva somente em consequência dessa interpretação. De acordo com essa concepção piagetiana, o sujeito cognoscente é ativo no seu processo de conhecer, que não é linear e tampouco contínuo (PIAGET, 1972).

Partindo desse pressuposto teórico, Ferreiro e Teberosky (1999) asseguram que durante a aprendizagem da escrita a criança é capaz de ordenar, categorizar, formular hipóteses e até mesmo reorganizá-las, gerando, muitas vezes, erros que, segundo as autoras, podem ser considerados como indícios de um processo que se encontra em construção, capazes de fornecer subsídios à alfabetizadora sobre o modo como a criança está construindo a escrita. “É verdade que são erros, com relação ao sistema, mas constituem erros construtivos, no sentido de que servem para entender como é que o sistema funciona” (LANDSMANN, 1993, p. 168).

Perante o exposto, observa-se o quanto as produções iniciais das crianças em processo de aquisição da escrita não podem ser consideradas apenas pelo aspecto gráfico, mas avaliadas pelos aspectos construtivos, os quais evidenciam toda uma elaboração cognitiva que está em constante evolução (FERREIRO, 1991). Isso significa que a professora deve entender os conflitos pelos quais as crianças passam ao se depararem com a escrita e, a partir desse conhecimento, propor ações pedagógicas que auxiliem as crianças a avançarem, conforme cada estágio do processo de aquisição pelo qual estão passando, sem engessá-las dentro de um método, mas aliçadas em reflexões epistemológicas (FERREIRO, 1991).

Essas reflexões são resultantes, como mencionado, de muito estudo e experimentação no cotidiano da sala de aula de alfabetização. A ausência desses conhecimentos pode acarretar, muitas vezes, em uma análise equi-

vocada do processo de aprendizagem da escrita. É elucidativo a esse respeito o fato de, pela falta de formação na área da alfabetização, depararmos com a produção escrita de uma criança que está passando por uma fase de hipótese silábico-alfabético, na qual é comum a omissão de determinadas letras, e isso ser interpretado como um problema de aprendizagem, quando o que ocorre de fato é a explicitação de um processo em construção. Segundo Ferreiro (1991), tratar esse episódio apenas como uma ausência de letras é desconsiderar o processo evolutivo por que passam as crianças, a partir de uma visão adultocêntrica baseada na polaridade certo/errado.

Analisando-se sob o ponto de vista construtivista, a questão não é simplesmente letras a mais ou a menos, mas a possibilidade de elucidar em que circunstâncias é possível identificar algum tipo de mudança nesses esquemas interpretativos, visto que o nível silábico-alfabético é um período considerado de transição. Desta forma, quando a professora alfabetizadora se propõe a compreender como a criança representa ou interpreta a escrita, ela se depara com uma produção bastante criativa, sustentada por hipóteses que se transformam e evoluem durante a alfabetização.

Desta forma, no início da aquisição da escrita, o desafio para a criança que está em fase de alfabetização é “desvendar” o que a escrita representa, ou seja, o que as marcas sobre o papel significam e desejam comunicar. E, para isso, precisará se apropriar do sistema alfabético de escrita, construindo diversos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a partir das hipóteses que formulou ao longo desse processo, pois quando “uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 1991, p. 16-17).

Todos esses pressupostos teóricos deveriam ser discutidos na base da formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras, uma vez que trabalham diretamente com a sistematização da língua escrita na alfabetização. São conhecimentos relacionados à análise estrutural da língua e a respeito de como ocorre a aquisição do sistema de escrita pelos alfabetizandos, portanto, conhecimentos inerentes à profissão docente. Assim, reforça-se o quanto alfabetizar implica em reconhecer a importância de saber interpretar os processos pelos quais passam as crianças quando estão em fase de alfabetização e realizar as intervenções adequadas para que possam avançar em seu processo de aprendizagem. Essas são algumas das tantas razões pelas quais se assegura que alfabetizar exige capacitação profissional. Considerando o exposto até então, cabe questionar sobre como tem ocorrido o acompanhamento das crianças em processo de alfabetização pelos responsáveis no contexto de ensino remoto. E, ainda, como as professoras estão conduzindo a orientação das famílias sobre o modo de acompanhamento das crianças nesse momento de ensino remoto?

Na busca por compreender tais questionamentos, apresentam-se a seguir os percursos metodológicos da pesquisa.

Percursos metodológicos para a produção dos dados

Conforme anunciado no início do capítulo, os dados apresentados são um recorte de uma pesquisa mais ampla que tem como um dos objetivos investigar professoras alfabetizadoras no início da carreira docente, buscando identificar quais os dilemas e os desafios que passam essas profissionais nos primeiros anos de trabalho na alfabetização.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual formou-se um grupo de pesquisa-formação em que as participantes são ao mesmo tempo sujeitos pesquisados e sujeitos ativos no seu processo de formação. A dinâmica do grupo parte do fortalecimento docente junto à partilha de experiências entre pares, que geram o movimento dinâmico da autorreflexão que reorienta suas ações (JOSSO, 2004).

O referido grupo foi constituído em 2020 por quatro professoras que ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público no município de Rio Grande – RS. A seleção dessas profissionais ocorreu por intermédio da Secretaria Municipal da Educação (SMEd), que forneceu endereços de e-mail e telefones para que se pudesse entrar em contato e formalizar o convite para participarem da pesquisa. O grupo é, atualmente, constituído por uma professora que trabalha na zona rural e por três que atuam em escolas de periferia. Todas possuem menos de três anos de experiência na alfabetização e atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além das quatro alfabetizadoras iniciantes, integram também o grupo uma professora com mais de 15 anos de experiência na alfabetização e a pesquisadora, totalizando cinco professoras. Para este estudo, serão considerados os dados de três docentes iniciantes, pois atualmente uma delas está lecionando em um 5º ano.

Os encontros de formação acontecem mensalmente de forma on-line, via plataforma Meet, desde abril de 2020, duram cerca de 2h30m, são gravados e degravados. A dinâmica do grupo consiste em estudo prévio de textos, vídeos ou podcast sobre questões relacionadas aos impasses que surgiram a respeito do ensino remoto na alfabetização. As reuniões iniciam com a explanação de cada uma das alfabetizadoras, que discutem e socializam suas impressões a respeito do material disponibilizado, confrontando com sua prática e refletindo sobre alguns desafios e possibilidades gerados pelo e a partir do ensino remoto.

A professora alfabetizadora mais experiente tem um papel importante para as discussões do grupo, dada a sua experiência na alfabetização no ensino presencial. Suas narrativas trazem para as discussões exemplos

de como superar os desafios do ensino remoto, sem fazer uma simples transposição do presencial para o virtual, isto é, do que era realizado presencialmente para o ensino remoto emergencial durante a pandemia. A proposta, no entanto, não consiste em seguir um modelo, mas confrontar os estudos realizados com as experiências de uma alfabetizadora que, embora mais experiente, também precisou se reinventar para viabilizar o ensino remoto. Essa ação de compartilhamento de experiências, do que pode ser possível realizar no ensino não presencial, provocou espaços de reflexão e discussão com as docentes iniciantes e, conseqüentemente, transformações em suas concepções e práticas pedagógicas. Cabe frisar que todas as professoras foram unânimes em destacar o desafio na elaboração de estratégias para conseguir, ainda mais, a aproximação dos responsáveis e familiares no acompanhamento das crianças em processo de alfabetização.

A proposta sempre foi de acolhimento, pois, mesmo com pouca experiência profissional, as alfabetizadoras estão construindo a sua identidade docente, processo que demanda vencer muitos desafios. O propósito consiste, portanto, em proporcionar formas de integração mais harmônicas, mais coerentes, a essas professoras, para justamente evitar o que adverte Nóvoa (2008). Como destaca o autor, se não criarmos espaços de acolhimentos dessas docentes, estaremos justamente acentuando, “nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (NÓVOA, 2008, p. 14).

Para o caso deste trabalho, apresentam-se dados referentes à filmagem de um dos encontros de formação, realizado em 11 de junho de 2021, com duração de 2h34m, em que uma das temáticas discutidas consistiu nas estratégias elaboradas pelas professoras em relação ao acompanhamento dos familiares nas ações pedagógicas propostas às crianças durante o ensino remoto.

[As estratégias docentes elaboradas para auxiliar os pais/ responsáveis no acompanhamento das crianças no ensino remoto durante a pandemia da covid-19](#)

Com a ausência das aulas presenciais, as crianças precisaram se adaptar às atividades propostas por meio do ensino remoto, as quais passaram a ser realizadas em casa com as famílias e a distância com as professoras. Nesse contexto, acompanhar as crianças em seu processo escolar tem sido um grande desafio, pois muitos alunos matriculados em escolas públicas têm dificuldades de acesso à internet ou possuem apenas um dispositivo móvel, que precisa ser compartilhado com outros integrantes da família. Esses aspectos, dentre tantos outros, dificultam a organização do estudo em casa e demonstram os desafios impostos em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira (EM REDE, 2020).

Esses desafios são, por vezes, acentuados na zona rural. Na escola do campo onde trabalha a professora alfabetizadora Simone³, não é possível realizar encontros síncronos porque a internet das crianças é extremamente instável ou inexistente para alguns alunos. Com isso, o planejamento é impresso e disponibilizado semanalmente na escola. Sua execução fica a cargo dos responsáveis e/ou familiares que precisam ajudar as crianças na realização das tarefas propostas pela docente. Eventualmente, para os que conseguem conexão à internet, Simone realiza algumas chamadas individuais pelo aplicativo WhatsApp, para esclarecer alguma dúvida específica das crianças ou dos familiares.

Segundo a professora, todos os responsáveis das crianças da sua turma acompanham as atividades remotas, mas uma das suas maiores preocupações é que, na devolutiva dos materiais trabalhados em casa, ela percebe que as atividades, sem exceção, são entregues sem erros. Tendo em vista que as crianças costumam apresentar hipóteses de escrita diferenciadas, evidenciando ou escritas sem algumas letras, ou com problemas na ordenação das letras na palavra, ou ainda, letras que não correspondem à escrita esperada, tal situação causa estranhamento para a referida professora.

Em virtude disso, o planejamento e a avaliação contínua ficam comprometidos, por não conseguir acompanhar o processo de aprendizagens dos seus alunos, dificultando o trabalho na turma do 2º ano do ciclo da alfabetização. Esse é um dos motivos que levam a docente a constatar que o ensino remoto comprometeu muito o processo de alfabetização, como se observa no excerto a seguir:

Continuo achando que não tem como alfabetizar assim. Falta o contato com o professor diariamente, a continuidade, a sequência do trabalho. Porque, por exemplo, eu criava uma sequência didática, mas eu nunca recebia uma devolutiva com erros! E a gente sabe que aquela criança não está alfabetizada pra devolver uma atividade correta, completa, direitinho. A gente via que tinha sido bastante apagada, que a mãe ou o pai interferiram. Gente, é aprendizagem? É aprendizagem! Existe alguma aprendizagem ali, mas eu pedia, por exemplo, uma escrita espontânea, pedia: escreva da maneira que tu sabes escrever. Aí, ou não vinha aquela escrita ou em alguns casos os pais diziam que tinham ajudado a criança. Então eu não tinha erros, porque as atividades vinham sempre impecáveis! - (Profª SIMONE, 11 jun. 2021).

Os movimentos de corrigir a escrita da criança, omitindo os erros, indicam duas possíveis ações por parte dos familiares: i) ao perceberem que a criança errou, chamam a atenção, dizendo a resposta correta e, logo em seguida, a criança apaga e reescreve com auxílio do responsável; ii) o

3 Os nomes das professoras foram alterados para resguardar a identidade das docentes participantes da pesquisa.

incentivo do adulto em fazer a criança refletir sobre o que escreveu, para então auxiliá-la na resolução/escrita correta. Nesse sentido, questiona-se: qual desses movimentos resultou nas marcas de apagamento observadas nas devolutivas à alfabetizadora? Em uma concepção de alfabetização construtivista, a segunda hipótese seria a mais adequada, visto que resultaria da reflexão ativa da criança na tentativa de entender como o sistema de escrita funciona, a partir de um movimento nada linear nem contínuo (PIAGET, 1972).

Sabemos que não cabe aos familiares o domínio desses conhecimentos específicos dos profissionais da educação, nesse caso, das professoras alfabetizadoras. No entanto, a docente enfatiza o quanto essa impossibilidade de acompanhar e intervir de forma mais efetiva no processo de alfabetização compromete o processo de aprendizagem das crianças.

A mesma situação é evidenciada quando a professora solicita uma atividade de escrita espontânea, ou seja, conforme seu relato, o retorno é enviado para ela com uma escrita das crianças sem erro algum. Desse modo, a professora identifica que não há o entendimento por parte das famílias de que, quando a criança escreve como acredita que deveria escrever, ela está fornecendo um valioso diagnóstico para a professora alfabetizadora interpretá-lo e planejar as ações pedagógicas a partir dessa avaliação (FERREIRO, 1991). Muito provável que a escrita espontânea das crianças, na visão dos familiares e/ou responsáveis, não passe de rabiscos ou de uma escrita ilegível.

Assim, problematiza-se que o erro, na ótica dos familiares, pode estar ligado ao ‘não saber’, o que denota algo negativo e que, portanto, deve ser corrigido, o que, ao mesmo tempo, anula a autonomia das crianças no processo de escrita. O entendimento a respeito da importância do registro original das crianças é algo que está na base dos conhecimentos das docentes que possuem formação profissional, para entender que ele “possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem” (VALE, 2002, p. 15). Ciente de que os familiares podem não ter esse mesmo entendimento, a professora Simone procurou, por meio de reuniões e mensagens individuais enviadas pelo celular, esclarecer aos mesmos sobre a importância de a criança realizar suas atividades com acompanhamento, mas de forma autônoma:

Nós sempre explicávamos e pedíamos para que os pais incentivassem a criança a fazer as atividades sozinha. Auxiliasse, mas não fizesse pela criança. Mas é difícil! É muito difícil! [...] Eu não consigo saber na minha turma quem está realmente alfabetizada! - (Profª SIMONE, 11 de jun. 2021).

Como se observa, a explicação da professora sobre a necessidade de deixar a criança escrever como sabe não surtiu efeito nas ações dos familiares ao auxiliarem as crianças em casa. Por não conseguir ter dimensão das dificuldades da criança, a professora propôs, então, a seguinte estratégia:

Fizemos uma avaliação que foi anteriormente enviada e os pais tinham que filmar as crianças fazendo a atividade. A princípio parecia até que poderia dar certo. Eu expliquei o porquê. Eu disse que eu precisava saber o que que essa criança já sabe fazer sozinha. E eu achei muito interessante, que algumas crianças estavam decorando! Eles ensaiaram! É muito curioso! Uma outra situação interessante era quando a irmã fazia a pergunta para a criança, e a criança olhava para a mãe, mas a mãe não aparecia pra mim! (risos) E eu escutava no fundo a mãe dando as respostas! O que eu vou fazer?! - (Profª SIMONE, 11 jun. 2021).

Viu-se que a professora explicou que se tratava de uma atividade avaliativa filmada e, por esta razão, as crianças deveriam realizar sozinhas, já que em outras atividades não estava conseguindo observar o processo de construção da escrita. Mesmo assim, constatou-se a intervenção da família, explicitando a visão de que a criança não pode errar ao aprender. Convém ressaltar que essa proposta avaliativa contemplou apenas uma pequena parcela da turma, pois a maioria não possui acesso à internet.

Essa situação também se fez presente no trabalho da professora alfabetizadora Tamires, que leciona em uma turma de 1º ano de uma escola de periferia, em uma comunidade de pescadores. Para essa docente, realizar encontros síncronos também se torna uma tarefa difícil, em função da vulnerabilidade social em que vivem as crianças e que as impede de ter um bom acesso à internet. Na turma há 16 crianças, mas apenas três conseguem participar dos momentos on-line que acontecem esporadicamente.

Por meio desses encontros, a professora percebeu que essas crianças apresentavam inúmeras dificuldades de escrita, as quais não apareciam nas atividades entregues pelos responsáveis de maneira impressa, pois estavam sempre corretas. Tamires destaca que compreende que é esperado que alunos do 1º ano apresentem trocas ou faltas de letras na construção das palavras, pois estão em processo de aprender o sistema de escrita alfabético. O que possivelmente poderia estar acontecendo também com as que não conseguiam participar dessas aulas síncronas, como é possível verificar no relato da professora:

Eu tô esse ano com um 1º ano [...] eu fico bem preocupada, porque retorna as atividades que não foi a criança que fez. Aí eu tenho que conversar com o pai... e aí eles dizem: Ah! Mas ele não consegue! Aí eu digo pra eles que a gente já teve essa conversa, que não tô esperando as atividades prontas, certinhas! Não é isso que a gente quer, na verdade. Eu quero ver como re-

almente eles estão [...], mas tinha pai que fazia pontilhadinho pra criança só ir passando por cima, e aí eu continuei conversando... até que agora tão retornando melhor as atividades, assim como eu esperava. Ainda é um trabalho de formiguinha, de grão em grão, semanalmente - (Profª TAMIRES, 11 jun. 2021).

Como é perceptível a partir do excerto, Tamires também realizou várias tentativas de diálogo, de conversas com os familiares e/ou responsáveis, até conseguir pequenas conquistas. Esse diálogo é importante e necessário, pois, como indicado anteriormente no texto, não é esperado que os familiares tenham conhecimento do processo de alfabetização das crianças, no qual o erro é um fator importante que não pode ser negado ou punido, vez que “estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente” (VALE, 2002, p. 15).

Além de não possuírem esses conhecimentos, vale ressaltar que os responsáveis possuem diferentes perfis de escolarização (GONÇALVES; MIRANDA; GONÇALVES JÚNIOR, 2020), o que faz com que as concepções de infância, de escola e de alfabetização estejam estreitamente ligadas à forma como foram vivenciadas. Por muito tempo, a alfabetização se resumiu a trabalhar com os fonemas, associando-os a letras, ou mesmo partindo de uma concepção silábica, e, em ambas as perspectivas, o erro era visto como algo a ser banido. O que importava era o produto, não o percurso cognitivo da criança. Assim, torna-se um grande desafio para os responsáveis entenderem muitas das orientações enviadas pelas alfabetizadoras, porque, para alguém que desconhece o sistema, são apenas erros ou desvios (LANDSMANN, 1993).

Desafio também para as professoras que organizam as estratégias de intervenção a partir das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita, observados nos ‘erros’ evidenciados na grafia das palavras, uma vez que eles indicam como as crianças estão construindo e interpretando o sistema de escrita (LIRA, 2006). Tem-se, como exemplo, o momento em que a criança parece trabalhar com duas hipóteses: “a quantidade de letras, nunca inferior a três, e a variedade entre elas, não podendo ser repetidas. São duas hipóteses que num determinado momento representam para a criança uma regularidade possível para a formação de uma palavra” (FERREIRO, 1991, p. 21). Nesse caso, não se tratam de problemas perceptuais, mas conceituais, resultantes das sistematizações do seu próprio raciocínio naquele momento. A partir dessa elaboração que a criança está apresentando, a docente pode planejar atividades que criem um conflito cognitivo gerado pela reflexão sobre a língua, que leve a criança a perceber que sim, as palavras podem ser constituídas com menos de duas letras e que essas podem se repetir no interior de uma mesma palavra.

Como visto no relato da professora Tamires, o processo de conscientização dos familiares sobre o quanto é importante para a docente observar o que as crianças sabem e o que ainda precisam saber é um diálogo que precisa ser constante, pois não é de responsabilidade da família entender conhecimentos inerentes à alfabetização, e uma reunião não será suficiente para que compreendam que os alunos, “[...] mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita” (LIRA, 2006, p. 44).

Realidade similar é vivenciada pela professora Kátia, outra alfabetizadora participante da pesquisa, que trabalha com um 2º ano, em uma escola também de periferia. A professora tem consciência de que a maioria das atividades entregues a ela também não condiz com as etapas do processo de aprendizagens das crianças. Justifica essa assertiva indicando ter realizado uma sondagem individual com os alunos por meio de chamadas de vídeo, via aplicativo WhatsApp, quando iniciou o ano letivo, em 10 de maio de 2021. A partir dessa sondagem, a professora constatou que muitos dos alunos apresentavam diversas lacunas sobre os conhecimentos que envolvem a escrita alfabética, mas nada disso era possível de ser verificado devido à ausência de dúvidas ou erros nas devolutivas dos materiais impressos.

Destaca-se o relato da professora Kátia em relação a um de seus alunos que é de inclusão. No momento de sondagem, ela apresentou uma garatuja como forma de escrita; contudo, as devolutivas das atividades apresentaram escritas corretas. No trecho a seguir, a docente descreve o ocorrido:

Esse aluno me surpreendeu! Ele tá na garatuja! E pega as atividades impressas nas escolas e elas vem sempre sem erros! [...] amanhã eu vou conversar de novo com a mãe dele. Eu já tinha conversado com ela por WhatsApp, mas ela não gostou porque eu disse que talvez tivesse que fazer um planejamento diferenciado, pois ele não escreve nem o nome sozinho, só com a mãe ditando as letras! Eu acho que a mãe está passando na cabeça dela que com isso eu estou excluindo o filho dela, mas não é. Eu preciso planejar atividades, outras atividades, porque a criança não sabe nem que o ‘o’ é redondo, como que eu vou dar o mesmo planejamento? Só que o que a mãe te fala e o que vem das atividades e do que realmente é, não condiz com o real - (Profª KÁTIA, 11 jun. 2021).

De acordo com o relato da docente, as atividades realizadas em casa com o acompanhamento de um responsável são entregues sem erros. No diálogo com a mãe da criança, não houve muito sucesso, pois ela não concorda com a estratégia da professora em propor atividades focadas nas especificidades demandadas pelo aluno. Situações como essas, que são desafiadoras no ensino presencial, intensificam-se no ensino remoto.

Mesmo realizando diversas reuniões com todos os responsáveis para esclarecer sobre a importância de a criança ser acompanhada durante as atividades, e da necessidade de realizá-las de forma autônoma, não houve avanços, as atividades continuavam sendo entregues completas e corretas.

Do mesmo modo que as professoras anteriores, Kátia utilizou a estratégia de filmagem no momento da execução das tarefas propostas. Contudo, ao assistir aos vídeos enviados pelas famílias percebeu que as crianças não questionavam o adulto sobre o que deveriam realizar, indicando, assim, que possivelmente já tinham sido treinadas anteriormente sobre o que e como fazer.

Frente a isso, foi realizada uma reunião com a gestão da escola e as professoras para avaliar o que foi feito em 2020 e pensar em estratégias para um melhor acompanhamento do rendimento dos alunos. Aspecto que se pode observar no excerto que segue:

No ano passado a gente dizia: entregou as atividades, então fez tudo! Só que, na realidade, a nossa diretora dizia pra nós: a gente tá fazendo a nossa parte, mas na realidade a gente não sabe se é o aluno que faz a atividade ou se é a mãe que faz por esse aluno. Então esse ano estamos com um olhar focado no aluno. O que a gente fez? A gente fez aula-entrevista com cada aluno, individual pelo Meet ou pelo WhatsApp. É super válido! Na verdade, a gente chama de entrevista, mas a gente fica conversando com o aluno, vai fazendo perguntas pra ele e vai pedindo pra ir escrevendo algumas palavras, e vou trabalhando a partir daí [...] porque pra saber em que nível está a criança na alfabetização a gente teve que fazer isso, porque a gente não tá com ele, as atividades vêm sempre prontas pra gente! E aí? Esse aluno sabe? Faz? Não faz? Até onde ele sabe? - (Prof^a KÁTIA, 11 jun. 2021).

Considerando que a professora Kátia tem 14 alunos, essa estratégia das aulas-entrevistas demandou muito tempo. Contudo, foi o modo encontrado por ela para conseguir visualizar, em tempo real, como está acontecendo o processo de alfabetização para cada criança, sem a interferência tão direta dos responsáveis. Os encontros síncronos com toda a turma continuam, mas, em alguns momentos, precisará, segundo ela, realizar novamente as aulas-entrevistas para poder avaliar o processo das crianças.

Situações similares também ocorrem quando as demais professoras participantes desta pesquisa propõem atividades que motivam a participação das crianças. Muitos familiares ficam ao lado, ou fora do alcance das câmeras, soprando as respostas corretas, que pode ser percebido pelos olhares das crianças que procuram entender o que os pais/responsáveis estão tentando responder.

Contudo, é consenso entre as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa que o acompanhamento e o interesse dos responsáveis pelas tarefas escolares dos alunos podem ter impacto extremamente po-

sitivo, tanto no que diz respeito à aprendizagem escolar quanto ao desenvolvimento socioemocional da criança. Essa cooperação entre a escola e a família gera possibilidades de sucesso no aprendizado. Em se tratando do ensino remoto, essa parceria é fundamental, como bem coloca a professora alfabetizadora Simone: “Nós valorizamos muito a participação dos pais, porque a gente sabia desde o início que nós dependeríamos das famílias para esse processo do ensino remoto, senão, nós não conseguiríamos” (Prof.^a SIMONE, 11 jun. 2021).

Desta forma, é indiscutível a importância do trabalho em parceria entre docentes e famílias. Como destaca Paro, “[...] a contribuição que os pais podem dar para o processo pedagógico escolar precisa ser levada em conta para evitar o risco de se ignorar algo que é imprescindível para o bom desempenho dos alunos” (2001, p. 72). Em especial na alfabetização, essa parceria e contribuição deve ser intensificada, pois esse processo demanda a necessidade de auxílio de um adulto ou de uma pessoa mais velha para orientar a criança, principalmente neste contexto de pandemia, em que não há a presença física das alfabetizadoras. No entanto, auxiliar não significa realizar as tarefas pelo aluno, pois isso pode gerar um falso diagnóstico, o qual será retomado no retorno das aulas presenciais. Ou mesmo antes, pois viu-se que as professoras alfabetizadoras estão a todo momento criando estratégias para avaliar o processo de alfabetização das crianças, para poder auxiliá-las ainda durante o tempo de pandemia.

Sendo assim, é preciso continuar mantendo um forte diálogo com as famílias para que a compreensão da alfabetização como um processo seja construída. Contudo, isso exige tempo, paciência e orientação acerca do tipo de intervenções que os familiares podem realizar junto às crianças a fim de contribuir no processo de alfabetização. Além disso, exige, também, uma profícua parceria e cumplicidade entre os atores sociais envolvidos no processo.

Considerações finais

Neste texto, apresentaram-se dados de uma pesquisa realizada com três professoras alfabetizadoras, iniciantes na carreira docente, sobre as estratégias elaboradas para orientar as famílias e/ou responsáveis no acompanhamento das crianças no ensino remoto durante a pandemia da covid-19.

Os dados da pesquisa evidenciam as estratégias criadas pelas professoras alfabetizadoras em relação ao acompanhamento dos familiares nas ações pedagógicas propostas às crianças, a fim de que eles percebam a importância de auxiliar as crianças, sem direcioná-las a uma resposta correta.

Desse modo, um dos aspectos recorrentes no relato das professoras é quanto ao fato de as famílias não compreenderem a importância do erro

nas escritas espontâneas das crianças, e, assim, corrigi-lo antes de enviar a tarefa para a professora, o que, muitas vezes, conforme mencionado pelas professoras, dificulta um planejamento mais direcionado ao momento de escrita em que cada criança se encontra. Isso se torna ainda mais complexo quando, nos encontros síncronos, os familiares, por vezes, tentavam interferir nas interações entre as crianças e a alfabetizadora, impedindo que elas escrevessem espontaneamente as hipóteses que têm sobre a escrita.

Frente a essa situação, os dados indicam que as professoras participantes da pesquisa têm investido de forma mais intensa no diálogo com os responsáveis para fortalecer a parceria família-escola neste momento, mas também para orientá-las em como conduzir o processo de aprendizagem das crianças, sem que, com isso, realizem as tarefas por elas. Sabendo que se trata de uma construção coletiva que demanda tempo e diálogo, visto que são pressupostos teóricos sobre as especificidades da escrita que embasam as ações docentes e não fazem parte do domínio dos familiares, as professoras alfabetizadoras vêm traçando estratégias para que as famílias contribuam nesse processo e compreendam a importância de as crianças serem protagonistas de seus processos de aprendizagens, especialmente no que diz respeito à apropriação da leitura e da escrita.

A necessidade de estreitar laços com as famílias, bem como de compartilhar conhecimentos e a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, que até então era da competência das professoras, se mostra como mais um desafio imposto pelo ensino remoto, tendo em vista que o processo educativo se tornou ainda mais exigente e complexo. Esse momento requer que cada um dos atores envolvidos nesse processo possa desempenhar o seu papel, a fim de assegurar, mesmo em tempos de pandemia, que as aprendizagens das crianças aconteçam de forma autônoma e significativa. E, mais ainda, que elas não percam o interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, os dados apresentados neste capítulo mostram a relevância e a necessidade de se continuar investigando os impactos e os efeitos do ensino remoto na alfabetização das crianças, dada a diversidade de orientações, realidades e práticas pedagógicas que a suspensão das aulas presenciais tem feito emergir.

Referências

AZENHA, M. da G. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Editora, 1998.

BARTHOLO, D. A. R. Pandemia e comunicação: oratória em contextos virtuais. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.
- COUTINHO, M. de L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G. et al. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 42, 1998.
- 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*, São Paulo, n. 13, p. 185–201, 3 dez. 2020.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, J. O. et al. Uma reflexão sobre a parceria da família e escola em tempos de COVID-19: Aspectos pedagógicos, econômicos e jurídicos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 6, n. 5, p. 141–154, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/economicos-e-juridicos>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LANDSMAN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita*. Barcelona, ES: Ed. Antropos, 1993.
- LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- LIRA, B. C. *Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 2008.

NUCCI, E. P. Di. Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. *Periódico Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 1, n. 2-3, 1997.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, J. B. (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 57-72.

PIAGET, J. A *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Revista Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. temático, p. 41-57, 2020

SANTOS, E. EAD, palavra proibida: Educação online, pouca gente sabe o que é – Ensino remoto, o que temos. *Revista Docência e Ciberultura*, Notícias, [S. l.], ago. 2020. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Minas Gerais, 2003. *Anais [...]*. Minas Gerais, 2003.

VALE, M. J. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In: VALE, M. J. *Educação de Jovens de Adultos: a construção da leitura e da escrita*. São Paulo: IPF, 2002. p. 6-63.

CAPÍTULO 5

UM BREVE OLHAR SOBRE AS PERMANÊNCIAS DAS PROPOSTAS DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NAS PRÁTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Andrea Cristina Ulisses de Jesus
Daniela Perri Bandeira
Eliana Gomes Silva Machado

Introdução

Este estudo é fruto de um projeto de pesquisa intitulado “Laboratório de práticas e formação do/a professor/a alfabetizador”, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte (FaE/ CBH/UEMG).

O NEPEL foi criado em 2007 com o propósito principal de aprofundar estudos e pesquisas na área de educação e linguagem e, desde então, vem sendo desenvolvida e apresentada à comunidade acadêmica uma série de atividades, estudos, projetos de pesquisa e extensão, oficinas e minicursos, entre outros eventos, realizados por seus integrantes nas áreas de alfabetização, letramentos, literatura, semântica e linguística aplicada à alfabetização.

Cabe ressaltar que a criação do NEPEL está intimamente relacionada e ancorada à forte tradição presente nos estudos e nas diretrizes que sempre orientaram a prática de formação de professores/as no curso de Pedagogia do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais (IEMG), desde a sua criação em 1969, e que hoje corresponde à atual FaE/CBH/UEMG. Pode-se dizer que são vários os indícios, no decorrer da história da instituição, que sinalizam para a consolidação de tais práticas, especial-

mente as relacionadas ao campo da alfabetização e a sua importância no contexto da educação pública do estado de Minas Gerais, que, ao longo da sua história se destacou na área da Educação pelo seu dinamismo e inovação no âmbito da formação de professores.

O objetivo do projeto de pesquisa supracitado primou pelo resgate histórico dos processos de alfabetizar no Curso de Pedagogia desta faculdade, que, no ano de 2019, completou 50 anos. Compreender a importância do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) na difusão e concepções de ideias pedagógicas até os dias de hoje, em que o referido curso foi incorporado à UEMG, e se constitui, atualmente, como a Faculdade de Educação, foi o início desta pesquisa.

O Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG nasceu em 1969 (Decreto Estadual nº 12.235, de 01/12/1969) com o Curso de Pedagogia do IEMG. Esse curso tem uma história que remonta, em 1906, à “Escola Normal Modelo” e, em 1928/29, com a Reforma Francisco Campos, à chamada “Escola de Aperfeiçoamento”. Essa escola, composta por professores/as efetivos/as, em exercício no magistério estadual, selecionados/as por processos de avaliação rigorosa, à luz do que se passava na Europa, tornava-se, à época, referência em ensino em Minas Gerais e em todo o Brasil. Nas palavras de Prates (1989):

Francisco Campos lançou mão de quantos recursos pôde e, como maior de todas as iniciativas nesse sentido, preparou, com cuidado a criação de uma instituição que efetivamente levasse o professorado à mudança das ideias e práticas tradicionais do magistério primário. Nesse sentido, enviou um grupo de professoras mineiras, para estudos educacionais, à Columbia University, a mais importante universidade dos Estados Unidos voltada para o movimento da Escola Nova. Com a volta das brasileiras, dois anos mais tarde, e a chegada de uma equipe de profissionais de renome na área da Educação, que mandara buscar na Europa, Francisco Campos instalou, finalmente, uma instituição de Curso Normal, pós nível médio, que recebeu o nome de Escola de Aperfeiçoamento. Foi nessa escola que aquela equipe de educadores estruturou uma instituição que veio a constituir-se na grande responsável pela introdução dos pensamentos e técnicas da Escola Nova, de notáveis efeitos no cotidiano do ensino primário mineiro (PRA- TES, 1989, p. 13).

Nessa direção, a Escola de Aperfeiçoamento teve uma importante participação nas discussões acerca dos métodos de alfabetização.

O corpo docente do início da Escola formou-se pela junção de elementos de diferentes origens. Três eram professoras mineiras que estudaram nos Estados Unidos: Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (mais tarde Lúcia Casassanta) e Amélia de Castro Monteiro. As três estiveram sempre na Escola e foram professoras de Metodologia. (PRATES, 1989, p. 15).

Lúcia Casassanta, uma das professoras dessa escola, é a conhecida autora da coleção *As Mais Belas Histórias*, que inclui o pré-livro para a alfabetização *Os Três Porquinhos*, baseado no Método Global de Contos.

A Escola de Aperfeiçoamento funcionou até 1946, quando se extinguiu e deu lugar ao Curso de Administração Escolar — CAE, frequentado até 1970 por professores/as efetivos/as, em exercício no magistério estadual. Tinha como sua principal finalidade formar técnicos/as de ensino (diretor/a, inspetor/a escolar, orientador/a de ensino) para atuarem no sistema de ensino estadual e regional e na própria Secretaria de Estado da Educação. Há de se ressaltar que algumas docentes que atuaram no Curso de Pedagogia foram alunas da Escola de Aperfeiçoamento, autoras de materiais didáticos de importância significativa para o trabalho com a alfabetização no Estado de Minas Gerais, como, por exemplo, o trabalho de Elisa de Oliveira Barbosa Campos (1974), autora do pré-livro *Era uma vez... Um cachorrinho fujão*, adotado em larga escala nas escolas do estado.

Em face do grande cenário em que se constituiu o Curso de Pedagogia e da extensa história de sua importância para a área da Educação no estado de Minas Gerais, não é pretensão deste trabalho abranger todas as dimensões da formação docente.

A partir da leitura de manuais de alfabetização e artigos veiculados na Revista AMAE Educando, em que as metodologias de ensino da língua materna são comentadas por Lúcia Casassanta e Elisa Campos, é possível perceber aproximações com as práticas difundidas, atualmente, para a formação do professor alfabetizador.

A compreensão das teorias da alfabetização e dos métodos de ensino e sua influência na formação de professoras é fundamental para estabelecer nexos entre o passado e o presente, para que possamos vislumbrar quais são as mudanças e permanências que tais práticas apresentam e discernir seus significados. Isto é, é importante não nos deixarmos seduzir nostalgicamente pelo passado da alfabetização em Minas Gerais; no entanto, é preciso perceber vestígios de práticas consideradas de sucesso quem vêm sendo repetidas, mesmo quando os discursos as “rejeitam”.

As concepções de ensino de língua e suas influências nas práticas de alfabetização

Ao se pensar sobre a natureza do processo de alfabetização, propõe-se como ponto de partida uma reflexão acerca das conceptualizações que embasam esse processo, bem como das múltiplas facetas que o circunscvem. A alfabetização, considerada de forma mais ampla como a aprendizagem da língua escrita, consiste em ensinar e aprender uma série de habilidades, tidas como essenciais para a compreensão e uso dos sistemas alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2003). Assim, sendo a alfabetização um fenômeno de grande complexidade, é compreensível a existência de diferentes enfoques teóricos constituídos no sentido de melhor estudá-lo e compreendê-lo.

Consideramos importantes as propostas de trabalho que buscam trazer para a centralidade de seus estudos uma revisão do estado da arte acerca dos pressupostos da alfabetização propostos pelas áreas da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia. Contudo, neste texto, propõe-se discutir, de modo mais específico, as contribuições dessas áreas do conhecimento para uma compreensão das concepções de língua/linguagem desenvolvidas ao longo das últimas cinco décadas e como essas conceptualizações têm influenciado as propostas metodológicas de ensino da língua materna no ciclo da alfabetização, revelando mudanças ou permanências nas práticas de professores/as.

Conforme Soares (2016), a aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita se realizam a partir da articulação de dois procedimentos centrais, quais sejam, o aprendizado de uma técnica e a compreensão dos sentidos expressos por meio da escrita. O primeiro, a aprendizagem de uma técnica, diz respeito aos aspectos linguísticos que envolvem o aprendizado das relações grafofônicas, ou seja, a alfabetização propriamente dita. O segundo refere-se aos usos, funções da escrita em contextos socioculturais, isto é, o letramento. Para autora, esses dois processos, embora distintos quanto ao objeto da aprendizagem são indissociáveis em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

Ainda conforme Soares (2016), as perspectivas linguísticas, psicológicas e pedagógicas “vêm disputando a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 28), tudo isso no sentido de orientar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, as ciências linguísticas propuseram, a partir da década de 60, estudar a língua escrita como um objeto linguístico. Nessa perspectiva, ressaltou-se a necessidade de uma abordagem que englobasse a compreensão da estrutura e funcionamento da língua nos planos fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual e, consequente-

mente, que promovesse o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, alçando esses dois aspectos como as principais finalidades do ensino de língua materna. Logo, pensar a língua como um objeto linguístico, de acordo com Travaglia (2013), é pensar em uma abordagem que possibilite ao alfabetizando mobilizar os recursos da língua “para produzir os efeitos de sentido pretendidos e compreender estes efeitos em textos recebidos [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p. 27), ou seja, é desenvolver nos alunos as habilidades de uso competente da língua.

No tocante às ciências psicológicas, Soares (2016) ressalta como principais contribuições para a aprendizagem inicial da escrita as descobertas relativas ao papel das estruturas cognitivas na construção do conhecimento, as fases progressivas de aquisição da linguagem e os processos interacionais na aprendizagem. Todos esses aspectos influenciaram fortemente o campo da Educação, especialmente a partir da década de 1980, por meio das teorias construtivistas. Em relação à alfabetização, a chegada do construtivismo no Brasil conduziu a um movimento de desmetodização, no qual se testemunhou um afastamento progressivo do ensino explícito e sistemático da língua escrita, em prol de um processo natural de aprendizado, no qual a criança era inserida na cultura escrita (SOARES, 2016).

Os fundamentos dessas diferentes perspectivas teóricas trouxeram implicações no que diz respeito às formas de se conceber a linguagem e, conseqüentemente, para as estratégias metodológicas adotadas no processo de alfabetização. Geraldi (1984, p. 34) sinaliza que as práticas de ensino da leitura e da escrita são orientadas pelas concepções de língua e linguagem estabelecidas em cada período de tempo.

De acordo com Geraldi (1984), predominaram no Brasil, do século XX até os dias atuais, três concepções de linguagem. A primeira dela, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, advinda da tradição gramatical grega, permaneceu até os meados do século XX. Segundo essa visão, a linguagem era produzida no interior da mente do sujeito, em uma perspectiva monológica, homogênea e estática. Essa concepção de linguagem caracterizou um ensino prescritivo de língua, cujo estudo deveria partir da análise das partes para a compreensão do todo. No processo de alfabetização, privilegiaram-se os métodos sintéticos de alfabetização, com ênfase na modalidade escrita, sendo a leitura adquirida posteriormente.

A partir dos anos de 1960, com a difusão do estruturalismo saussureano, tem-se início a segunda concepção de linguagem, denominada linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua era vista como um sistema de código, o qual deveria ser aprendido pelos falantes no sentido de possibilitar os processos de comunicação. Segundo Travaglia,

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

No campo da alfabetização, houve uma compreensão de que, para aprender a ler e escrever, era preciso aprender o código linguístico. Essa perspectiva desencadeou uma ênfase nos processos de codificação e decodificação, voltados para a memorização de palavras e padrões silábicos e com foco em estratégias que visavam o aprendizado mecânico das correspondências grafemas/ fonemas. Essa perspectiva metodológica para alfabetização restringiu o aprendizado da leitura e da escrita, por centralizar o ensino no domínio do código gráfico e por desconsiderar os aspectos interacionais e culturais envolvidos na produção da linguagem, em uma visão mais ampla.

Com a chegada dos estudos bakhtinianos sobre Filosofia da Linguagem no Brasil, na década de 1980, houve um redimensionamento das formas de se pensar a linguagem, e que abriram espaço para o surgimento da terceira concepção de linguagem, na qual a linguagem é vista como forma de interação. Nessa perspectiva, considera-se o papel dos contextos social, histórico e ideológico na produção da linguagem, e essa passa a ser entendida como prática social. Nesse sentido, assume-se a linguagem como um produto social heterogêneo, dinâmico e sociohistoricamente constituído, determinado pelas situações de interação. No campo da alfabetização, os gêneros textuais, vistos como linguagem em uso, ganham centralidade no processo de ensino da leitura e da escrita. Amplia-se a noção de alfabetização para abarcar também o conceito de letramento, o que possibilitou um ensino da leitura e da escrita apoiado em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Ao se pensar sobre a natureza do processo de alfabetização, propõe-se como ponto de partida uma reflexão acerca das concepções que embasam esse processo, bem como das múltiplas facetas que o circunscvem. Conforme Soares (2016), a aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita se realiza a partir da articulação de dois procedimentos centrais, quais sejam, o aprendizado de uma técnica e a compreensão dos sentidos expressos por meio da escrita. O primeiro, a aprendizagem de uma técnica, diz respeito aos aspectos linguísticos que envolvem o aprendizado das relações grafofônicas, ou seja, a alfabetização propriamente dita. O segundo refere-se aos usos, funções da escrita em contextos socio-culturais, isto é, o letramento. Para a autora, esses dois processos, embora

distintos quanto ao objeto da aprendizagem, são indissociáveis em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

No campo da alfabetização, os gêneros textuais, vistos como linguagem em uso, ganham centralidade no processo de ensino da leitura e da escrita. Amplia-se a noção de alfabetização para abarcar também o conceito de letramento, o que possibilitou um ensino da leitura e da escrita apoiado em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Vê-se que as teorias que nortearam as práticas de alfabetização no Brasil alteraram a formação docente, a relação professor/ aluno, a organização do trabalho escolar, a necessidade de se replanejar o cotidiano da escola e as atividades de ensino e avaliação.

Hoje, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas consideradas “evidências científicas”, seguindo uma instrução fônica sistemática.

No entanto, quais dessas práticas se repetem da década de 1960 até os dias atuais? Quais são os “vestígios” deixados pelos métodos de alfabetização que até hoje estão presentes nas atividades e decisões metodológicas das professoras?

Um breve olhar sobre as orientações metodológicas de alfabetização de professoras do Curso de Pedagogia do IEMG

Ao acompanhar a história das teorias da alfabetização, percebemos, no atual cenário de formação de professores/as, mudanças e permanências nas práticas e nos discursos a partir da análise de manuais de professores/as, cadernos de planejamento e artigos da área da Educação, principalmente aqueles baseados na recomendação do Método Global de Contos. Analisar estes materiais na Biblioteca do Professor e no Museu da Escola¹, em Belo Horizonte, fez parte de nossos procedimentos metodológicos antes da pandemia de covid-19, iniciada em março de 2020. Como possibilidade de pesquisa no período pandêmico, restou-nos analisar volumes da “Revista AMAE Educando”², em que há artigos que revelam a importância de professoras mineiras do antigo curso de Pedagogia do IEMG, hoje FaE/UEMG. Essas professoras apresentavam propostas de atividades de alfabetização baseadas, principalmente, no Método Global de Contos, e comentavam sobre sua importância no cenário educacional da época.

1 Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/belo-horizonte-acervo-do-centro-de-referencia-do-professor>

2 A Revista AMAE Educando é uma publicação da Fundação AMAE para Educação e Cultura. Escrita por professores para professores, com uma abordagem ligada à realidade vivida em sala de aula, seu diferencial é conter artigos práticos ou teóricos. A revista foi publicada por mais de 40 anos, tendo seu primeiro número publicado em 1967.

Elisa de Oliveira Barbosa Campos (1993), professora do IEMG e da FaE/UEMG/CBH, protagonizou o processo de alfabetização em Minas Gerais, e produziu nas décadas de 1970 e 1980 vários livros que utilizavam o Método Global de Contos para que as crianças aprendessem a ler e escrever. Campos teve várias edições de suas obras publicadas e, em 1993, no manual de sua obra “Luninho, meu amigo da lua”, a autora define a alfabetização como

[...] o processo que ora adotamos de “aprendizagem simultânea da leitura e da expressão escrita”, quando então a criança estará, não apenas dirigida para dominar a mecânica da leitura, mas também, e principalmente, para dar sentido às mensagens que lê: para treinar as habilidades de comunicação oral e da escrita; e mais, desde o início do processo para o aguçamento de outras habilidades intelectuais, quais sejam: extrapolação, análise, síntese, avaliação, julgamento e criatividade (CAMPOS, 1993, p. 11).

O prefácio do Manual do Professor da obra “Brincadeiras de Jujuba”, escrito por Elisa Barbosa Campos em 1979, traz orientações relacionadas ao manuseio de pré-livros, pois esta autora propunha a aplicação do Método Global de Contos para a alfabetização das crianças.

Em 1968, Elisa Campos publica na Revista AMAE Educando sua proposta de aplicação do Método Global de Contos para a alfabetização das crianças em Minas Gerais, afirmando que, na fase do conto, deve-se fazer a “[...] apresentação do conto em cartazes. Através de várias atividades, a criança decora cada um deles” (CAMPOS, 1968a, p. 30). Os objetivos desta fase, segundo Campos (1968a), eram familiarizar a criança com o material de leitura que seja realmente do seu interesse e promover a memorização do conto.

O professor deve mostrar todos os cartazes para a classe, mas apenas um de cada vez para que não se perca o sabor da novidade, além de “levar a classe a ortografar os contos, pois assim estará sendo lançada a semente para o desenvolvimento da boa ortografia” (CAMPOS, 1968a, p. 31).

Os manuais de professores das cartilhas do Método Global, de acordo com Campos (1968a), acompanhavam o pré-livro que continha os textos dos cartazes em tamanho menor, que eram dados às crianças. As atividades sugeridas nos manuais (1968a) eram: breve motivação; leitura da gravura; leitura da história pela professora sem escandir sílabas; leitura da história feita pelas crianças; distribuição da folha correspondente ao cartaz apresentado para a criança colorir.

Campos (1968b) apresenta também a fase de sentencição dos cartazes apresentados em sala:

A professora deve estar atenta para verificar se o amadurecimento da classe para entrar nesta fase já se revelou. Este amadurecimento existe desde que a criança compreenda que o conto é formado por partes menores (que são as sentenças) (CAMPOS, 1968b, p. 6).

A próxima é a fase das porções de sentido, que consiste na apresentação de pequenas porções de sentido retiradas das diversas sentenças. Campos (1968b, p. 7) afirma que esta fase permite passar da fase da sentencição (com unidades de sentido ainda grandes) para a fase da palavração (com suas unidades mínimas de sentido).

Ao final do prefácio, a autora pontua que a criança, se for bem orientada, aprenderá a ler, exercendo seu direito a essa aprendizagem, que desde 1979 é a proposta da escola e continua a sê-lo até hoje.

Esta é uma das permanências que atravessam os 50 anos da alfabetização em Minas Gerais — “aprender a ler é um direito da criança”, expressão que perdura nos materiais dos cursos de formação³ de professores que foram e vêm sendo oferecidos pelo governo.

Relatos de experiência sobre a eficácia do Método Global de Contos começam a ser publicados na Revista AMAE Educando⁴ em 1967 por alunas do Instituto de Educação de Minas Gerais, sob a supervisão de Lúcia Casassanta e Elisa Campos. E, ao retomarmos os manuais e esses relatos, é possível identificar os principais traços do processo de elaboração do método que nos aproximam de avanços e retrocessos atuais, o que nos leva a pensar que falar do que é atual não é falar em mudanças. Frade (2014, p. 219), pontua que “[...] professores têm recuperado metodologias semelhantes às do método global, utilizando a apresentação de histórias, parlendas, adivinhas e outros textos para que as crianças memorizem, montem e desmontem frases [...]”.

A princípio, Casassanta (1967) destaca a importância de se considerar a diversidade na sala de aula e, a partir das experiências das crianças, “Criar situações autênticas de linguagem” (p. 11), algo bem próximo ao conceito de letramento que trabalhamos hoje. Percebe-se nos relatos de experiências que o conceito de erro tinha um grande peso e os aspectos relacionados à sociolinguística ainda não haviam sido considerados

3 Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pró-Letramento na primeira década dos anos 2000 e Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na segunda década.

4 A revista AMAE Educando nasceu no Instituto de Educação de Minas Gerais em 1967, como produto da Associação Mineira de Administração Escolar, se tornando depois Fundação AMAE para Educação e Cultura (disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/atelaotexto/revistatxt6/entrevista_amae).

significativos no ensino da língua portuguesa, pois havia a premissa de “Procurar elevar a linguagem da criança, impedindo-a de usar gírias, formas incorretas e levando-as a desenvolver a articulação exata das palavras” (CASSANTA, 1967, p. 12) e de que “[...] a causa dos erros na composição deve ser procurada na linguagem oral” (ibidem, p. 14).

Práticas de leitura e escrita, como manusear livros para ler gravuras e criar histórias originais; a professora narrar o começo de uma história para os alunos terminarem, a professora narrar uma história completa e os alunos criarem outro final para ela e a professora apresentar quadros de uma história para que os alunos a coloquem em ordem e façam a narrativa, aparecem nos materiais dos atuais cursos de formação de professores já mencionados, envolvidos às capacidades de leitura (levantar hipóteses, produzir inferências; construir compreensão global do texto lido) e de produção escrita (produzir textos tendo em vista os objetivos, destinatário e contexto de circulação).

Ao observarmos as concepções de Casassanta e Campos aqui expostas, é pertinente refletir sobre como os cursos de formação de professores/as alfabetizadores/as atuais e os materiais destinados aos mesmos mantêm um discurso muito próximo ao que nós encontramos nos manuais do Método Global de Contos e em relatos de professoras no periódico AMAE Educando.

Não é pretensão deste artigo abranger todas as mudanças e/ou permanências destes últimos cinquenta anos em Minas Gerais; no entanto, o que fica evidente é que formar professores/as é se esforçar para que esses sujeitos consigam compreender teorias e desenvolver práticas que atravessem o tempo: esse é o desafio!

Considerações finais

A discussão dessas mudanças e permanências merece ser explorada com maior profundidade, o que será realizado ao longo desta pesquisa. Essa discussão nos parece fundamental para superarmos preconceitos e identificarmos retrocessos metodológicos os quais professores/as vêm correndo o risco de assumir como práticas efetivas em suas salas de aula.

As atuais desavenças teóricas entre as práticas de “alfabetizar lendo” e a “alfabetização baseada em evidências científicas”, proposta pelo curso ABC dentro da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), se configuram como mais um desafio na formação de alfabetizadores/as, no sentido de, como já anunciamos, estes adquirirem a capacidade de construir uma percepção sólida sobre essas diferentes perspectivas e conciliarem alguns possíveis aspectos de ambas propostas. Neste sentido, faz-se necessário recorrer às “memórias”, indícios ou vestígios deixados pelos antigos métodos de alfabetização para construção de um olhar histórico e

crítico, a fim de desenvolver a percepção de mudanças e permanências nas atuais práticas de professores/as alfabetizadores/as.

Agora, fica a cargo dos cursos de Pedagogia formar professores/as capazes de avançar nesses percursos formativos e desvelar autoritarismos de propostas que têm como objetivo padronizar suas práticas de alfabetização.

Referências

CAMPOS, E. de O. B. O Método Global de Contos. *Revista AMAE Educando*, Belo Horizonte, ano 2, n. 4, p. 6–11, abr. 1968.

CAMPOS, E. de O. B. *Brincadeiras de Jujuba: Manual do Professor*. 14. ed. Belo Horizonte: Lemí, 1979.

CAMPOS, E. de O. B. *Brincadeiras de Jujuba: pré-livro I*. 7. ed. Belo Horizonte: Lemí, 1979.

CAMPOS, E. de O. B. *Luninho, meu amigo da lua*. Manual do Professor. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Vigília, 1993.

CASASANTA, L. M. *As mais belas histórias: Pré-livro, leitura intermediária, primeiro, segundo terceiro e quarto livro*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.

CASASSANTA, L. M. Período preparatório de linguagem. *Revista AMAE Educando*, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 11-18, nov./dez. 1967.

FAE/CBH/UEMG. *Laboratório de Práticas e de Formação do(a) professor(a) alfabetizador(a)*. Projeto de Pesquisa (Curso de Pedagogia) – Edital 01/2019 PAPq/UEMG, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem. Belo Horizonte: UFMG, 2019/2020.

FRADE, I. C. A. S. Método Global. In: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (org.). *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

MINAS GERAIS. *Decreto-lei nº 12.235 de 01 de dezembro de 1969*. Cria, no Instituto de Educação de Minas Gerais, o Curso de Pedagogia. Minas Gerais: Diário do Executivo, 1969. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=12235&comp=&ano=1969>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PRATES, M. H. O. *A introdução oficial do movimento de Escola Nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

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

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 6

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO POLÍTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS

Márcia Helena Nunes Monteiro

Francisca Izabel Pereira Maciel

Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Introdução

A pandemia da covid-19 evidenciou a grande desigualdade econômica, social e cultural que ainda se impõe aos países da América Latina. No Brasil, além dos desafios impostos por essa dura realidade, enfrentamos um governo de ultradireita, que age de forma irresponsável e inconsequente desde o início da atual crise sanitária. A irresponsabilidade se constata por uma falta de coordenação nacional nas ações de enfrentamento à pandemia. Dada a grande extensão territorial do país e as desigualdades entre as regiões, ações coordenadas e embasadas cientificamente poderiam ter evitado a aceleração do contágio, o colapso dos hospitais e, consequentemente, o elevado número de mortes. Além disso, medidas como uso de máscara, distanciamento social, lockdown e vacinação em massa não foram incentivadas no Brasil como nos países em que os chefes de estado tomaram medidas rigorosas para proteger a população. Ao negligenciar a compra de vacinas e construção de políticas públicas emergenciais para o enfrentamento da pandemia, o governo federal reforçou o processo de desumanização já em curso no Brasil, em razão do seu projeto econômico neoliberal. Como se não bastasse o descaso com a saúde pública, uma análise dos documentos oficiais revela retrocessos na área da Educação. A atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) propõe uma metodologia de al-

fabetização ultrapassada, que não considera a vasta produção científica nacional e internacional sobre o tema.

Frente a esse cenário de desumanização, encontramos em Paulo Freire possibilidade de humanização. Freire nos ensina que a esperança não é pura teimosia, e sim um imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1992). Na sua perspectiva, a esperança não é espera, mas uma necessidade ontológica que nutre as ações concretas que visam contribuir para transformação de uma situação opressora (injusta). Segundo ele, essas ações devem partir de uma análise política da realidade social, na qual se identifica sua viabilidade histórica. Nesse sentido, uma análise da realidade atual indica várias necessidades, entre elas a de refletirmos sobre a formação política da professora alfabetizadora¹ de jovens e adultos, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos possui uma grande responsabilidade social, por ser uma modalidade de ensino importante para uma significativa parcela da população brasileira. Ao receber alunos de diferentes faixas etárias ou até mesmo de diferentes gerações (15 a 80 anos de idade), a EJA mostra que seu público não se define somente por idade, mas também por um processo de exclusão social e econômica. São sujeitos que não tiveram assegurado o direito à educação escolar na infância, ou que, em razão de diferentes motivos, tiveram que deixar a escola na qual estudavam. Mais tarde, retomam os estudos com o objetivo de dar continuidade ao seu processo de escolarização, ou buscam pela primeira vez, na vida jovem e adulta, o direito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo a UNESCO (2020), a crise da covid-19 exacerbou problemas preexistentes e acrescentou novos na área da educação de jovens e adultos.

La crisis de la COVID-19 ha afectado con mayor dureza a las personas que ya estaban marginadas antes de la crisis, entre ellas 773 millones de jóvenes y adultos analfabetos. Ha repercutido negativamente en la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, generando pesimismo en cuanto a la situación futura de la alfabetización de jóvenes y adultos (UNESCO, 2020, p. 7).

Além dos desafios que as professoras alfabetizadoras já enfrentavam durante o processo educativo de pessoas jovens e adultas, acrescentam-se os novos impostos pela atual crise sanitária: suspensão parcial ou total dos programas de alfabetização, falta de um projeto de formação docente voltado para educação e alfabetização de jovens e adultos, precárias condições de trabalho e ausência de iniciativas consistentes para manutenção do trabalho educativo durante a crise sanitária. Já em relação ao seu pú-

¹ No Brasil, são as mulheres que se dedicam ao ensino da leitura e da escrita. São raros os professores alfabetizadores. Por isso, optamos pela expressão professora alfabetizadora, mas esperamos que os professores se sintam representados no texto.

blico, identifica-se desemprego, dificuldade de acesso à internet e extrema vulnerabilidade social e econômica. Nesse cenário de grande dificuldade e injustiça, a UNESCO (2020) reconhece a importância do trabalho docente alfabetizador no contexto da pandemia:

Destacó el importante papel de los educadores de alfabetización, que están en la primera línea de la crisis de la COVID-19 pero que a menudo reciben un escaso reconocimiento. Pidió que se concediera un mayor apoyo y reconocimiento a estos educadores para proteger su condición y garantizar una capacitación y remuneración adecuadas (UNESCO, 2020, p. 5).

Apesar da importância das relações humanas estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem, da complexidade do trabalho docente alfabetizador e da relevância do papel político-pedagógico da professora alfabetizadora, o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), elaborado em abril de 2020, fundamentou sua proposta de formação docente em políticas públicas desenvolvidas em diferentes países como: Singapura, Hong Kong, Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Finlândia, Portugal e Chile.

Esses países possuem realidades educacionais, culturais e econômicas muito diferentes da brasileira. Por mais exitosa que seja uma experiência, sabemos de longa data que podemos aprender muito com ela, mas não podemos transportá-la, copiá-la, adaptá-la. Além disso, a proposta de formação docente apresentada no relatório desconhece a complexidade dessa formação, a necessidade de historicizá-la, de contextualizá-la e de elaborá-la com a participação dos docentes, bem como a vasta literatura brasileira sobre o tema. Freire, Fernandes, Saviani, Gatti, André, Freitas, Arroyo, Libâneo, Candau, Pimenta e Cury, entre outros, são pesquisadores e estudiosos sobre a formação docente a partir da realidade educacional brasileira. Conhecem sua história, suas dificuldades, seus avanços e, sobretudo sua importância para o país. Abrir mão dessa enorme contribuição nacional, para se inspirar apenas em referências internacionais, é provavelmente um erro que os países que obtêm sucesso educacional não cometem. Ainda que mantenham diálogo com referências internacionais, eles fundamentam suas ações na literatura local, na produção nacional, até porque investem em pesquisas e desenvolvimento científico. É preciso definir a dinâmica da formação das professoras alfabetizadoras com elas, buscando compreender com profundidade os conceitos de alfabetização e letramento e a condição humana em meio a sua diversidade social, cultural e histórica.

Considerando todos esses desafios, encontramos em Paulo Freire, sobretudo em *Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para Liberdade, A Importância do Ato de Ler, Alfabetização: Leitura de Mundo e Leitura da Palavra*

e *Pedagogia da Autonomia*, princípios que nos permitem reconhecer tanto a sua contemporaneidade quanto a sua força política para embasar uma reflexão sobre a importância da formação política e ideológica das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos.

Este trabalho busca, sobretudo na sua obra, fundamentos que evidenciam essa importância. Para tanto, apresenta suas contribuições acerca da natureza política da educação, dos aspectos sociais da alfabetização e do letramento e paradigmas associados à formação política das professoras alfabetizadoras.

Natureza política da educação em Paulo Freire

Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1984, p. 16).

A impossibilidade de uma postura neutra é uma das coisas mais fascinantes no ato educativo: o professor precisa tomar partido, se posicionar, optar e decidir. Aí reside “a natureza política do processo educativo” (FREIRE, 1984, p. 26): no direcionamento que é dado ao ato educativo. Há sempre uma direção a ser tomada. Em razão disso, uma pergunta a ser feita: “A favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê fazemos educação?” (FREIRE, 1984, p. 27). Ao responder a esta pergunta, o professor assume o trabalho docente como um trabalho político-pedagógico, e não apenas como pedagógico. Ao reconhecer a natureza política do trabalho docente, a professora ainda precisa direcioná-lo ideologicamente, porque a “natureza política” assegura a impossibilidade de se desenvolver uma ação educativa neutra, mas não assegura o direcionamento político-ideológico. Esse é dado em função dos valores e dos objetivos que se pretende alcançar. A educação, como alerta Florestan Fernandes, não é um bem em si, nem

[...] uma fonte de esclarecimento contínuo e de aperfeiçoamento incessante da natureza humana e da civilização. Tudo depende dos valores a que ela sirva, o que a converte em um instrumento terrível, tão apto para o “bem”, quanto para o “mal” (FERNANDES, 1966, p. XXI).

Considerando o potencial desse instrumento (a educação) para o “bem” ou para o “mal” e admitindo que a formação docente é realizada, muitas vezes, por meio de uma abordagem que não valoriza o estudo e a análise sobre a natureza política do trabalho educativo, identificar tal “na-

tureza” não se dá de imediato às professoras, sobretudo porque, reconhecida como necessária, inevitável, natural, a educação é percebida como um bem em si. Essa visão da educação como um bem em si, um bem necessário (atualmente, uma qualificação necessária), independente dos princípios políticos e ideológicos sobre os quais ela indiscutivelmente está fundamentada, reforça a ideia de que é possível um trabalho educativo neutro.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1984, p. 26).

A perspectiva defendida por Freire busca superar a concepção da prática educativa como “que fazer puro” e da humanidade como “abstração”. Para o autor, homens e mulheres são seres situados historicamente, possuem raízes espaço-temporais, criam cultura e têm como vocação ontológica serem sujeitos, e não objetos. A educação se faz necessária para eles em razão de sua inconclusão, de seu inacabamento e como possibilidade de humanização. Nessa concepção, o trabalho docente deve, “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1982, p. 33). Essa busca incessante pela compreensão crítica do mundo social pode ser considerada como um dos objetivos centrais da educação proposta por Freire. Para alcançar tal objetivo, o trabalho docente deve ser direcionado nesse sentido. “A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46). Daí a importância da formação política-ideológica da professora. Os objetivos a serem alcançados em sala de aula, a metodologia utilizada e os valores presentes na ação educativa estão vinculados a uma determinada opção político-ideológica. Para Freire, a alfabetização de jovens e adultos é um ato político por ser um ato de conhecimento, mas não de “qualquer” conhecimento.

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica a existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão — a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (FREIRE, 1982, p. 51).

Considerando a relação dialética estabelecida entre os dois contextos — o da realidade social dos alunos jovens e adultos que não tiveram na infância o direito de aprender a ler e escrever e o da Educação de Jovens e Adultos em que se busca tal aprendizado —, é imprescindível que a alfabetização não seja reduzida à memorização de sílabas, palavras e letras, mas compreendida enquanto um ato de conhecimento que oportunize aos jovens e adultos desvendar as estruturas fundantes do analfabetismo e das relações sociais estabelecidas nas sociedades grafocêntricas com pessoas consideradas analfabetas. Para Bourdieu, “não existe poder que não deva uma parte — e não a menor delas — de sua eficácia ao desconhecimento dos mecanismos que o fundam” (BOURDIEU, 1983, p. 23). Se o desconhecimento dos mecanismos que sustentam o poder é parte de sua eficácia, contribuindo para a sua legitimação, o conhecimento desses mecanismos seria um dos elementos que possibilitariam o seu questionamento e a sua desestabilização, dificultando a sua legitimação. Nesse sentido, não se concebe “qualquer” conhecimento, mas um determinado conhecimento e uma determinada forma de conhecer; portanto, uma determinada educação, uma educação que procura desmistificar as relações de poder que constituem o mundo social, desde o processo de alfabetização. O que importa fundamentalmente a essa educação,

[...] como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que ‘ad-mirem’, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo (FREIRE, 1982, p. 83).

Essa “situação gnosiológica”, que coloca o mundo social como um problema a ser desvendado, se dá por meio de uma relação pedagógica *dialógica*, com base na qual professoras e alunos são considerados sujeitos de conhecimento e a postura política da professora é de fundamental importância para a construção do programa e do contexto ideológico em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A natureza política da educação na perspectiva freiriana se constitui em um rigoroso processo metodológico, que exige das professoras que optam pela humanização um conhecimento profundo sobre a disciplina que ministram, bem como da realidade social, econômica e política na qual estão inseridos.

Alfabetização de jovens e adultos: um ato de conhecimento

O caráter político da alfabetização de jovens e adultos revela-se por meio dos diversos aspectos que constituem uma prática alfabetizadora. Tais aspectos vão desde a compreensão que se tem do analfabetismo, da alfabetização, da linguagem oral e escrita e da relação entre professoras e alunos até o conteúdo ideológico do material didático.

A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social (CANDAU, 1983, p. 14).

Como não existe neutralidade política em uma prática alfabetizadora, pode-se identificar, a partir destes aspectos, se tal prática se insere em uma perspectiva que prioriza a adaptação ao mundo social, sobretudo ao universo do trabalho, em se tratando de alfabetização de jovens e adultos, ou se busca a criticidade, a análise das relações de poder estabelecidas socialmente. Não se trata de perspectivas dicotômicas, mas, não sendo neutro, o processo de alfabetização revela nos diferentes aspectos mencionados anteriormente o seu direcionamento político-ideológico. Soares (1995), em trabalho intitulado *Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas*, ao discorrer sobre a dimensão social do alfabetismo, destaca a importância de se reconhecer a diferença² entre o que ela denomina de “versão fraca” — tendência progressista, “liberal” — e a “versão forte”, tendência radical, “revolucionária” do alfabetismo.

Enquanto na perspectiva liberal, progressista, alfabetismo é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e de escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processo sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 1995, p. 12).

A autora ainda apresenta Paulo Freire como um dos primeiros autores a apontar essa força “revolucionária” que pode ter o alfabetismo. Freire, ao defender um projeto de alfabetização de jovens e adultos emancipa-

² Soares chama atenção para o risco de uma excessiva simplificação ao apresentar as duas tendências: uma tendência progressista, “liberal” — uma versão “fraca” —, e uma tendência radical, “revolucionária” — uma versão “forte”, mas para o objetivo deste trabalho se justifica tal apresentação.

tório, dialógico e problematizador, afirma que analfabetismo “não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo” (FREIRE, 1982, p. 16). Essa visão do analfabetismo contribui para a compreensão da condição social dos analfabetos, a quem Freire denominava “alfabetizando”, partindo do princípio de que estes já possuíam, independente de saber ler e escrever, uma leitura de mundo. Assim, defende: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1981, p. 61). Partindo da condição existencial dos alunos jovens e adultos, institui uma densa relação entre educação e cultura, a qual fundamenta uma reflexão que se opõe ao tratamento dado a mulheres e homens analfabetos, considerados socialmente como incapazes, ignorantes e atrasados.

Este modo de tratar os adultos analfabetos deixa implícita uma deformada maneira de vê-los — como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando (FREIRE, 1982, p. 17).

Freire critica também a percepção do analfabetismo como uma “erva daninha”, como algo a ser erradicado, como uma enfermidade, “cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades” (FREIRE, 1975, p. 15). Maciel e Rezende (2020), analisando a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, chamam atenção justamente para a compreensão ultrapassada que o documento apresenta sobre o analfabetismo. As autoras mostram que expressões como “erradicar o analfabetismo”, “combater o analfabetismo”, criticadas por Freire há muito tempo, estão presentes no documento e sustentam ideologicamente sua proposta.

Essa visão limitada que se tem do analfabetismo e, conseqüentemente, das pessoas analfabetas desconsidera o conhecimento construído por elas, além de contribuir para solidificar relações de poder autoritárias e excludentes. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1982, p. 28). Pode-se considerar que os atuais estudos sobre Letramentos Sociais (STREET, 2010, 2014) ampliam a visão sobre o universo cultural dos grupos considerados analfabetos ao reconhecerem os “letramentos locais/marginais”, muitas vezes imperceptíveis, por acontecerem dentro de uma dinâmica particular, envolvendo objetivos específicos, hierarquias e questões de gênero, e por serem realizados por ou com a participação de sujeitos considerados analfabetos.

Esses estudos mostram que há diferentes formas culturais de ler e de escrever e que essas não são práticas neutras, na medida em que envolvem relações de poder, devendo ser analisadas historicamente e socialmente. Freire, ao evidenciar a natureza política da educação e da alfabetização, alerta para o equívoco de se conferir a ambas um caráter messiânico, que consiste em reconhecê-las como “alavancas de libertação” ou “como solução para os problemas sociais”. Insiste na necessidade de se conhecer os limites da educação e da alfabetização, sua relação com a sociedade e suas consequências sociais e políticas para os que dela participam. Giroux (1990), refletindo sobre os objetivos da alfabetização defendida por Freire, afirma: “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (GIROUX, 1990, p. 11). Ao explicitar os fundamentos políticos e ideológicos da educação, do aprendizado da leitura e da escrita e da relação pedagógica dialógica, Freire continua até hoje inspirando práticas de alfabetização que se concretizam em diferentes caminhos metodológicos, mas têm em comum o objetivo da alfabetização.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1982 p. 49).

Formação docente na perspectiva de Paulo Freire

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire apresenta os saberes que os professores deveriam dominar para a concretização da prática educativa. Organizado em três capítulos: 1º) Não há docência sem discência, 2º) Ensinar não é transferir conhecimento e 3º) Ensinar é uma especificidade humana, o livro destaca a complexidade do trabalho e da formação docente, a luta dos professores em defesa dos seus direitos e a ética necessária à experiência da docência. Dados o objetivo e o limite deste trabalho, destacam-se os saberes presentes no primeiro e no terceiro capítulo — *Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, Ensinar exige rigorosidade metódica e Ensinar exige criticidade* — para a compreensão da formação docente proposta por Freire.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de

mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (FREIRE, 1996, p. 39).

O autor ressalta a necessidade de uma tomada de posição por parte dos professores, o que reforça a importância de se compreender a natureza política do processo educativo e, conseqüentemente, de construir um currículo para a formação dos professores que contemple esses aspectos. A compreensão dos aspectos políticos e ideológicos da educação/alfabetização no sentido da humanização contribui para a superação de uma visão ingênua da prática educativa e do ensino da leitura e da escrita, uma vez que reconhece professores e alunos como sujeitos socioculturais; busca um aprendizado que objetiva a razão de ser dos fatos e dos fenômenos naturais e sociais; inaugura e/ou amplia o diálogo com diferentes culturas; preocupa-se com o contexto ideológico no qual ocorre o aprendizado da leitura e da escrita; e, sobretudo, questiona as relações de poder estabelecidas no mundo social. Estes princípios deveriam estar presentes na formação das professoras alfabetizadoras — historicamente, denominadas no Brasil de “tias” ou “professorinhas” — como um direito: o de conhecer criticamente a natureza política do trabalho que realizam. Paulo Freire (1997), em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, reforça a necessidade de as professoras se afirmarem como profissionais, reconhecendo a importância social do seu trabalho e a natureza política e ideológica dele. Refletindo sobre os aspectos que envolvem a formação docente para a justiça social, Zeichner (2002) caminha na mesma direção dos princípios defendidos por Paulo Freire. Segundo este autor,

[...] os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas a tornar esses assuntos preocupações centrais no currículo dos cursos de formação de professores desde o início (ZEICHNER, 2002, p. 69).

A formação docente para a justiça social não deve se restringir aos aspectos técnicos da prática pedagógica: “[...] todos os assuntos relativos à docência têm tanto dimensões técnicas quanto morais, as quais devem consideradas simultaneamente” (ZEICHNER, 2002, p. 69). Neste caminho, as reflexões sobre os modelos críticos de formação docente reforçam a visão de que “o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou um kit de ferramentas para produção da aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 25). Não se trata de eliminar os aspectos técnicos, mas de reconhecer a complexidade da prática pedagógica e os problemas que dela surgem e considerar o professor um profissional capaz de analisar e enfrentar os desafios presentes do seu trabalho.

O importante é desenvolver uma consciência crítica por parte dos futuros professores e cultivar a capacidade de examinar sua prática e aprender com ela de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas do seu trabalho (ZEICHNER, 2002, p. 84).

Esse olhar sobre a dimensão política contribui para o que Freire considera fundamental: as escolhas que o professor faz e o direcionamento ideológico que dá ao trabalho educativo, atitude que revela a favor do quê e de quem se faz educação.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação (FREIRE, 1996, p. 42).

Para a concretização do trabalho pedagógico, é preciso rigorosidade metódica, que se constrói por meio de uma constante reflexão sobre a prática e de uma disciplina intelectual. “Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 14). O papel do professor nesse sentido torna-se fundamental. Sem perder a autoridade pedagógica e o direcionamento da ação educativa, ele o executa fundamentado na complexa perspectiva dialógica, ciente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 42).

Esse esforço intelectual de professores e alunos exigido pela *rigoriedade metódica* objetiva a superação de uma interpretação ingênua dos fenômenos naturais e sociais. A busca da criticidade é uma das finalidades da educação humanizadora, que, ao colocar metodologicamente o mundo social como um problema a ser desvelado, possibilita a professores e alunos vivenciar a educação como um processo de busca, que estimula a curiosidade, a pergunta e a pesquisa.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p. 15).

O teor revolucionário da proposta de Freire pode ser identificado desde o início do processo educativo. É importante observar que a proposta de educação e alfabetização defendida por ele começa pelo reconhecimento que os alfabetizandos fazem da sua própria condição existencial, ou seja, pelo reconhecimento do seu conhecimento, das suas experiências. Essa concepção fundamenta uma prática político-pedagógica que se interroga sobre os objetivos e as consequências da alfabetização. “O que ler e escrever?”, “Como ler e escrever?”, “Quando ler e escrever?” e “Por que ler e escrever?” são perguntas fundamentais para o desenvolvimento do trabalho educativo. Para tanto, os professores precisam optar e se posicionar politicamente para, a partir daí e por meio de uma rigorosidade metódica, propiciar uma situação gnosiológica que favoreça a construção de uma postura intelectual que se propõe a desnaturalizar as relações de poder opressoras, contrárias ao processo de humanização.

Referências

- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- CANDAUI, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIROUX, H. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 1–27.

MACIEL, F. I. P.; REZENDE, V. B. Alfabetização de Jovens e Adultos na política nacional de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização: ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (ed. esp.), p. 129–133, jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.). *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Coord. Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, out. 1995. *Anais [...]*. Caxambu, 1995.

STREET, B. *Letramentos Sociais*. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura durante la crisis de la COVID-19 y posteriormente. In: UNESCO. *Día Internacional de la Alfabetización 2020: Informe sobre las reuniones virtuales internacionales de la UNESCO celebradas el 8 de septiembre de 2020*.

UNESCO: Paris, FR. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375670_spa. Acesso em: 11 mar. 2022.

UNESCO. Los galardonados con los premios internacionales de alfabetización de la UNESCO. In: UNESCO. *Día Internacional de la Alfabetización 2020: Informe sobre las reuniones virtuales internacionales de la UNESCO celebradas el 8 de septiembre de 2020*. UNESCO: Paris, FR. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375670_spa. Acesso em: 03 mar. 2022.

ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.). *A pesquisa na formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 67–93.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EMANCIPAÇÃO E DE REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis — UNEB-BA
Carmem Lúcia Eiterer — UFMG

Introdução

Apresentamos a seguir parte dos dados produzidos no âmbito de uma pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, que discute os significados e sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos de movimentos de educação popular, em continuidade ou não de estudos no ensino regular noturno. O estudo se fundamenta nos pressupostos da abordagem qualitativa (FLICK, 2004). A produção dos dados se fez pela observação e pelo acompanhamento, durante 10 meses, das atividades escolares de uma turma de EJA da rede municipal de ensino, que recebe alunos egressos de Projetos de Educação Popular de Jovens e Adultos. Além do registro em diário de campo, realizamos entrevistas com 10 desses educandos do referido projeto e com as professoras responsáveis pelas turmas, visando discutir os motivos que levam o jovem e o adulto a buscar a escolarização e a permanecer nela e/ou abandoná-la.

A pesquisa ouviu educandos egressos de turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos do Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica (Mebic) da Paróquia de Santo Antônio, município de Guanambi-BA. O projeto proporciona a adultos e jovens a partir dos 15 anos de idade que ainda não sabem ler, escrever e contar, a oportunidade de dominarem essas habilidades, por meio da alfabetização e da possibilidade

de cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Funciona nas salas da igreja católica ou nos salões comunitários, e realiza o trabalho de EJA nos bairros periféricos da cidade de Guanambi¹, situados próximos ao Campus XII da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

A inserção na escola, a continuidade dos estudos e/ou o abandono da escola, por parte dos jovens e adultos, depende de muitos fatores. Muitas vezes, as vivências escolares se inserem num contexto marcado por adversidades que dificultam ou mesmo inviabilizam o ingresso e a permanência do sujeito nela. A educação escolar para os jovens e adultos é um desafio pessoal, muitas vezes sofrido, quase sempre árduo. Neste texto, apresentamos alguns depoimentos confirmando que o apoio familiar e o sentido que a escolarização produz em suas vidas são alguns dos fatores essenciais a serem considerados.

O estudo realizado analisa ainda a tensão entre as práticas pedagógicas *regulatórias* e *emancipatórias* na “conversão” da Educação de Jovens e Adultos, herdeira da tradição da educação popular, em educação escolarizada. Procuramos desvendar, a partir das entrevistas realizadas e do diálogo com os/as autores, as marcas das práticas pedagógicas de regulação e de emancipação, conforme nossa classificação, na experiência escolar dos jovens e adultos egressos da educação popular que buscam continuar os estudos em escolas de ensino regular que oferecem a EJA.

Os sentidos da educação de adultos e a tensão entre os processos de regulação e emancipação

A relação dos sujeitos da pesquisa com a escola revela o lugar que esta ocupa na vida deles. Embora apontem o desejo de ir à instituição de ensino para aprender, esse espaço é também o lugar da ambiguidade — do encantamento e do desconforto, do lúdico e do mecânico, da intimidação e da intimidade. Os/as professores/as, muitas vezes, percebem a distância entre o que oferece a escola e o que desejam os/as alunos/as, tanto em termos de conhecimento escolar que desejam adquirir quanto no que se refere à prática docente. O acolhimento por parte da escola e o apoio que essa população recebe são também dimensões de sua busca e da permanência na escola.

As famílias são as primeiras e mais importantes formas de suporte para eles, especialmente os cônjuges e os filhos, ocupando lugar de destaque ao fornecer o apoio necessário para a continuidade dos estudos². Conforme a aluna Priscila relatou, seu esposo trabalha na feira e ajuda nas atividades domésticas. Apesar de preferir que ela ficasse em casa, em vez

1 Guanambi dista 787 Km de Belo Horizonte (MG) e 676 Km da capital do estado, Salvador.

2 Conforme relatado em pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (BASTOS, 2017; CARVALHO, 2021; CRUZ, 2016).

de estudar à noite, ele vai buscá-la todos os dias na escola. Ela também nos contou, durante a entrevista, que os filhos a ajudam nas tarefas escolares e reclamam quando ela não comparece às aulas.

Jeremias lembrou que o retorno à escola se deveu aos cuidados e à insistência de sua mãe, que carrega o peso de não ter tido acesso à escolarização, de não ter tido a oportunidade de aprender a ler e escrever com facilidade. Ele demonstrou entender a satisfação de sua mãe por vê-lo estudando. Além da figura materna, seu patrão também é outra referência importante para ele.

No caso de João, também foi a família que o ajudou a ir ao encontro da escola. Para encorajá-lo, sua esposa voltou a estudar e matriculou-se no mesmo colégio. “Ela parou de estudar na quinta série, há muito tempo, mas esse ano ela já vai concluir o Ensino Médio”, comentou durante a entrevista. Nessa trajetória de escolarização, quando a esposa se sentia desanimada, ele a estimulava, e ela tinha a mesma atitude em relação a ele. De acordo com João, quando a família contribui, “o peso das dificuldades alivia”. Ele acrescentou: “Eu estou longe de concluir o Ensino Médio, ainda estou no primeiro passo, mas não quero parar”. Em outro momento da entrevista, enfatizou o apoio dos filhos na realização das atividades escolares: “Antes eu é que me preocupava com eles na escola, hoje eles é que se preocupam comigo”.

No entanto, a história de Ana revela o desafio de não contar com esse mesmo tipo de apoio. Ana se queixou da falta de apoio dos familiares, considera a relação escola-família necessária. Destacou que seus pais e avós não se escolarizaram e apontou o desejo de auxiliar a filha no futuro. Sua fala já indica uma diferença entre o ambiente do Mebic e da escola: ela lembrou que, quando estudava no Mebic, levava sua filha para o projeto e, assim, enquanto participava da aula, a menina brincava com outras crianças. Os desafios confrontados esbarram na ausência de apoio no cuidado da filha:

No Mebic, muitas mães levam os filhos, é de costume. Enquanto a gente estudava, a criançada brincava no pátio da igreja. Na escola, eu acho estranho, morro de medo de incomodar. Quando saio de casa com ela, eu recomendo pra ficar quietinha e fazendo a tarefa. É até bom, porque, quando ela não sabe a tarefa e tem uma brecha, minha professora explica a tarefa pra ela. Meus colegas não [se] importam, a professora também não, mas eu sei que não está certo. Se minha mãe ou minha irmã cuidasse dela pra mim, eu não trazia pra escola, eu me sinto mal, é um constrangimento pra mim [...]. Na minha família, meus avós não estudaram, nem meus pais, nem meus irmãos. Eu quero estudar, porque, se eu não estudar, como eu vou passar pra minha filha o que eu não aprendi?! - (Ana, 28 anos).

Os sujeitos entrevistados por nós alfabetizaram-se no âmbito do projeto de educação popular. Muitos dão prosseguimento a seus estudos na escola, fortalecendo lá as aprendizagens de leitura e escrita. Alguns não sentem a necessidade de continuar a estudar após estarem alfabetizados; e outros, ainda, preferem continuar a frequentar o projeto de educação popular mesmo após sua alfabetização. Para que possam permanecer nos estudos, as famílias ocupam lugar de destaque, mas a escola também pode se revelar um importante suporte. Durante a entrevista, Ana lembrou também que participara da audiência do Plano Municipal de Educação e está esperando que a escola se aproxime mais da EJA, oferecendo aos alunos o apoio que eles têm dificuldades de obter em casa. Sobre isso, assim se manifestou: “Fiquei cheia de esperança quando foi falado da necessidade da escola receber os filhos pequenos dos alunos na escola, não pra estudar à noite, mas pra ler as historinhas, fazer brincadeira, assistir filmes de criança”. Apesar desse entusiasmo, pensou em abandonar a escola várias vezes, resistiu por acreditar na promessa do município de providenciar espaço para acomodar os filhos cujas mães, assim como ela, não têm com quem deixá-los enquanto participam das aulas.

Em vista do que indica o conjunto das entrevistas, constatamos que o suporte dos familiares é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos jovens e adultos na EJA. Eles fornecem apoio fundamental para a presença e permanência (com sucesso) na escola. Entretanto, para além deste aspecto, é necessário que os sujeitos vejam sentido na escolarização.

Passando ao tema do sentido da escolarização, Isabel enfatiza os aspectos relativos à socialização; para ela, a escola deve ser um lugar de acolhimento, alegria e descontração. De acordo com Isabel, deve propiciar uma “dose de entusiasmo”. É espaço do afeto, de prazer, da participação, da brincadeira, do descanso, da fuga do trabalho que aborrece e dos problemas pessoais e familiares que “esquentam a cabeça”. Estes trechos de sua entrevista expressam sua visão de escola:

Eu sou bananeira que já deu cachos. Na minha idade, já aprendi mais do que eu achava que ia aprender. O que eu quero nessa escola de pessoas da minha idade é não esquecer o que eu já aprendi [...]. Gosto de ir pra escola pra aliviar a cabeça do cansaço do trabalho e das tribulações do dia a dia, pra contar casos, também saber das novidades [...]. Vou pra escola pra descansar, esquecer os problemas [...]. A gente estuda, conversa e vai até no forró dos velhos. Sem contar o São João, que é uma beleza. A escola tem que ser viva, animada, pulsante - (Isabel, 55 anos).

O depoimento a seguir revela a introjeção de avaliações negativas por parte do sujeito jovem (expresso em adjetivos como incapaz, burro),

incorporados a partir de sua trajetória anterior, que levaram Jeremias a considerar que, se não aprendia, a responsabilidade era unicamente sua:

Antes eu pensava que, quanto mais difícil fosse o assunto ensinado pela professora, melhor pra mim. Pensava também que, quando eu não entendia o assunto que a professora tentava ensinar, a culpa não era dela, mas minha, que era incapaz e burro, não tinha cabeça para entender e, pior, acreditava que aqueles eram os tais conhecimentos que eu não sabia e que, para ter um melhor emprego, eram eles que eu tinha que aprender - (Jeremias, 15 anos).

Corroborando José Carlos e Vera Barreto (2005), vemos que o sujeito educando traz consigo concepções acerca da escola, dos conhecimentos escolares e de como estes operam. Nos primeiros seis meses de aula, segundo narra, Jeremias reclamava dos métodos utilizados pela professora. Disse que ela dava pouco conteúdo e, para aprender, era necessário que ela explicasse assuntos difíceis, mandasse fazer cópias, corrigisse os erros, mandasse apagar e refazer as atividades.

Ao falar de saberes e práticas pedagógicas emancipatórias, Freire (1998) sugere recorrer a posturas pedagógicas permeadas pelo respeito mútuo aos diferentes saberes, à cumplicidade e à amorosidade na relação pedagógica. Para ele, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1998, p. 160). Ao ser apresentado a outros modos atuação educativa, em que o aluno é primeiro conscientizado do que já sabe, Jeremias foi, aos poucos, mudando sua forma anterior de ver a escola, o que inferimos a partir da maneira como se expressou no uso dos tempos verbais no passado (“pensava”, “entendia”, “acreditava”) e do advérbio *antes*.

Em seus depoimentos, os alunos indicaram ainda os sentidos da aprendizagem da leitura e da escrita. Ana revelou: “é muito bom aprender a ler e escrever corretamente, a gente fica com a mente mais aberta, vê as coisas diferentes, as pessoas também”. No caso de João, ele disse que a “desgramada da leitura e da escrita tira o seu sossego e não entra na sua cabeça”. Descreveu a diferença no desempenho nos processos da leitura e da escrita:

Ler é mais fácil que escrever, sinto que, mesmo devagarzinho, já avancei na leitura. [...] As letras de forma são mais fáceis de ler que as letras manuscritas. Estudando um pouquinho assim, as palavras, o texto, aí eu leio bem. A Bíblia mesmo, eu leio bem, porque eu já conheço o assunto, a Palavra. Agora, tem um problema comigo, é que eu preciso perder um pouco o medo de ler, pois, se eu não me preparar antes, eu sinto medo de ler, aquele medo de errar [...]. Mas na escrita é pior, tenho dificuldade, só escrevo se for olhando, não consigo sozinho colocar o que penso no papel - (João, 50 anos).

Devido ao nível de inserção desse aluno na cultura escrita, ele percebeu que a construção de conhecimento e a evolução da leitura e da escrita ocorrem por meio de sucessivas reorganizações, as quais são feitas a partir de novas relações entre o que já aprendeu e o que está aprendendo. Seu depoimento indica ainda a relevância do conhecimento prévio do educando para a leitura. Apontou ainda dificuldades em relação à escrita de textos e o que gostaria de aprender. Como lembram Galvão e Di Pierro, desenvolver a habilidade de leitura e escrita requer um processo complexo,

a entrada progressiva na escrita é um processo complexo, por isso pesquisas têm sido realizadas e materiais didáticos vêm sendo elaborados no sentido de apoiar o educador para que o educando possa, aos poucos, não apenas compreender o sistema de notação alfabético, mas fazer uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas (2007, p. 99).

Priscila relatou que seu primeiro contato com a escola foi aos 16 anos, mas, na ocasião, pôde apenas aprender a assinar seu nome. Veio a ser alfabetizada de fato mais tarde pelo Mebic. A primeira vez que fez leitura em voz alta para os filhos, comentou, foi emocionante, tanto para ela quanto para eles. Com alegria, ela disse: “Hoje eu tenho mais assunto para conversar com meus filhos e seus amigos, agora participo das conversas sem mais aquela vergonha que tinha antes. Isso é pra mim uma grande satisfação!”. Com o depoimento de Priscila, constatamos o papel que desempenha, na educação de adultos, o ensino da leitura e da escrita para que os alunos continuem aprendendo fora do âmbito da escola, ao longo da vida. Os muitos usos da linguagem que fazem se manifestam em diferentes materiais, como, por exemplo, na utilização de dispositivos tais como atas, projetos, listas de presença e outros documentos presentes no cotidiano de uma liderança comunitária. Nesse contexto, Priscila relatou seus fazeres e saberes e o que ela espera da escola. Vejamos:

Ser alguém eu já sou! Já sou alguém, pois aprendi que sou cidadã lá no Mebic, mas eu quero ser alguém que sabe falar direito, porque, se a gente não sabe ler, falar e escrever sem erros, no mundo de hoje, a gente sofre [...], principalmente as pessoas que são líderes de comunidade, como eu sou, e têm que ir nas repartições públicas para resolver problemas dos moradores, têm que lidar com documentos como atas, regimentos, projetos, lista de presença, tem que dar muitas assinaturas etc. [...], temos que ter a palavra fácil, ainda mais quando a líder e animadora da comunidade é negra, pobre e mulher etc. Tem que ter sabedoria pra se virar! - (Priscila, 40 anos, grifos nossos).

Esse depoimento corrobora a seguinte afirmação de Galvão e Di Pierro: “especialmente os que conquistaram posição de liderança comunitária e a possibilidade de fala pública, preservam a autoestima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento” (2007, p. 16).

Os depoimentos acima demonstram, assim, alguns sentidos que os educandos buscam na escola, tais como a socialização e o aprendizado significativo, e revelam a centralidade que assume para eles encontrar apoio e acolhida. Esses sujeitos nos indicam que o ato pedagógico, na escola e na educação popular, precisa constituir-se de fazeres e saberes baseados em concepções pedagógicas que aceitem, lidem, reconheçam suas diferentes realidades e se deixem indagar por elas. Esse esforço pode transformar os currículos, a avaliação, as políticas, construindo novas epistemologias abertas aos direitos humanos que reconheçam as especificidades dos sujeitos da EJA.

Entendemos que a EJA é herdeira da tradição de educação popular, cuja matriz orientadora traz consigo elementos libertários e pouco expostos às normas e regulamentações, enquanto a proposição de escolar é necessariamente reguladora. Identificamos, então, que, “[...] quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 58).

A perspectiva de educação orientadora da EJA é herdeira da educação não formal, ligada aos movimentos populares; portanto, em princípio, mais conectada a tendências emancipatórias tanto no ideário quanto na estruturação. Os Círculos de Cultura, organizados por Paulo Freire nos anos 1960, são exemplo emblemático desse aspecto. Entretanto, ao se transformar em uma política pública, a EJA passa, necessariamente, a ser regrada e normatizada com marcos reguladores que diferem dos elementos da experiência da educação popular.

O Relatório-Síntese do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos destaca essa herança:

É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como re-

ferência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos (DI PIERRO, 2006, p. 281-282).

As práticas pedagógicas emancipatórias na EJA, nessa direção, são aquelas que contemplam em seus fazeres e saberes a pluralidade de contextos, de culturas, de sujeitos e de experiências. Divergindo de uma perspectiva monocultural de currículo, consideram as trajetórias dos/as educandos/as como únicas e, ao mesmo tempo, reconhecem que estas são plurais, marcadas por situações de tensões, conflitos, disputas, afetos, lutas e insurgências. Os depoimentos nos indicam que uma educação emancipatória é aquela que vai na contramão de fenômenos perversos, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado e a LGBTfobia. Mostram o entendimento de que a produção do conhecimento não é apenas livresca, mas inclui toda essa dinâmica tensa que está dentro e fora de uma sala de aula da EJA, no cotidiano dos estudantes jovens e adultos.

Observamos, no entanto, que as instituições de ensino, ao receber os alunos da EJA com trajetórias escolares truncadas (ARROYO, 2005), no lugar de acolhê-los, de orientá-los, de ensiná-los a se organizar e relacionar as informações que já possuem com as que estão adquirindo, de incentivá-los a formular perguntas sobre o que querem aprender, acabam pondo em marcha práticas pedagógicas de regulação que completam o trabalho de exclusão. Isso é feito pelo modo que a escola atua, comunicando ao sujeito sua incapacidade, mostrando a ele sua incompreensão dos procedimentos e da linguagem escolar, sua dificuldade de interagir com exercícios e raciocínios distantes de sua realidade. Assim, desprovido de uma ponte que interligue sua sabedoria com o saber da escola, o aluno acaba desistindo mais uma vez de estudar.

Nesse contexto, a escola é vista por educandos/as da EJA como território oposto ao que eles desejavam. É uma escola que pressiona, aprisiona, descarta, não enxerga o estudante em suas trajetórias próprias. Em contato com essa sensação de descaso, eles se autodefinem como pouco importantes, inadequados para aquele lugar, alguém que não faz falta, que não tem com o que contribuir. São marcantes os depoimentos dos educandos entrevistados Madalena e Pedro quando falaram da escola. Ela a descreveu como local de poucos vínculos afetivos, talvez refletindo uma dinâmica da sociedade contemporânea, das desigualdades e dos preconceitos, pela falta de enfrentamento e combate ao proselitismo religioso, ao racismo e ao machismo. As relações de afeto, cumplicidade e solidariedade construídas pelos/as alunos/as do Mebic assinalam um projeto coletivo em que discentes e professores/as são cúmplices do ato de aprender e ensinar. O Mebic, para

esses educandos, é muito mais do que o lugar onde se aprende conteúdos; eles percebem-no como espaço que propicia a troca de conhecimentos e aprendizagens indispensáveis ao sucesso escolar.

[...] sentia falta na escola de amizade, não sei se é porque no Mebic os alunos e as professoras são bem unidos. Tudo lá é com base no mutirão, a limpeza, a festa, a merenda [...]. Na escola, parecia que uma pessoa tinha medo da outra. [...] Acho que no Mebic é mais uma coisa assim de comunidade, de respeito [...], na escola é diferente. Aconteceu muitas vezes [de] eu encontrar colegas da escola nos lugares fora da escola e nem me cumprimentaram - (Madalena, 32 anos).

Pedro, por sua vez, percebe a escola como lugar de muito conteúdo, do qual ele não dá conta, conforme atestou a seguir, sente que necessita ganhar traquejo:

Quando fui pra o Colégio, achei muito estranho, muito grande, gente demais. [...] Eu gostei da escola, a professora é boa [...]. Eu voltei pra o Mebic com minha esposa, porque nos sentimos melhor aqui. Eu e ela temos dificuldade para ler e escrever e queremos ver se pegamos o ritmo mais um pouquinho, pra depois a gente voltar pra escola. A maior dificuldade nossa na escola era copiar do quadro pra o caderno, era coisa demais e as mãos duras não ajudam muito. Falei pra minha esposa que vamos amolecer as mãos e depois a gente volta pra escola - (Pedro, 58 anos).

Esse depoimento evidencia a necessidade de uma escuta sensível. A educação emancipatória reconhece que nenhuma ação ou prática educativa e pedagógica realizada, quer seja nos espaços escolares, quer seja nos ambientes não escolares, realiza-se sem a reflexão sobre si mesma e sua relação com o mundo a seu redor. Isso revela que toda a ação pedagógica, escolar ou não, traz em si dimensões epistemológicas, pois elas são parte da construção de conhecimentos que podem emancipar os sujeitos envolvidos nessas práticas ou podem confiná-los no obscurantismo e na ignorância.

A seguir, vemos que a tensão de José em relação à escola foi amenizada à medida que ele começou a se dar conta dos progressos alcançados na aprendizagem, quando se certificou de ser capaz de aprender na escola. Entretanto, o diálogo com os estudantes no decorrer da pesquisa revela que as práticas podem ser aprisionadoras, reguladoras, opressoras e excludentes, conforme podemos observar no relato:

Antes de estudar na escola, eu achava que quem estudava no Mebic era aluno fraco, aqueles que não aprendem [...]. Hoje eu sei que não é verdade, na escola também tem aluno fraco, tem aluno mais fraco do que eu e meus colegas [...]. No Mebic, tem muito aluno bom, se for pra escola, vai dar um show! Antes achava que era um rebanho de fracassados. Agora não tenho mais medo de estudar na escola, só não fiquei lá porque não tava dando

pra conciliar os horários de trabalho e da escola. Só posso ir à escola dia sim, dia não, e lá é meio complicado, tem que ir todo dia, senão não acerto as provas. Os assuntos são muitos, e o aluno não pode faltar pra não perder o fio da meada [...]. Assim que puder, eu volto pra escola. [...] no Mebic, quando eu preciso faltar, eu aviso a professora, e ela manda atividade pra eu fazer em casa no fim de semana, aí meus filhos me ajudam, explicam as coisas que não entendo sozinho. [...] eu acho que, se pedir à professora da escola, ela faz a mesma coisa, mas, quando eu estudava lá, eu nunca pedi, tinha receio, com a do Mebic, já sou acostumado - (José, 46 anos).

O conjunto dos depoimentos acena para a possibilidade de criação, na escola, de situações de interação, de intercâmbio de saberes, de aprendizagem e de avaliação condizentes com o contexto dos jovens e adultos.

Posto isso, evidenciamos que práticas pedagógicas de emancipação permitem dialogar e indagar se os fazeres-saberes pedagógicos são condizentes com o reconhecimento da situação de trajetórias escolares truncadas (ARROYO, 2005) daqueles/as que chegam à EJA. As práticas pedagógicas que têm como foco educar para emancipar, e não apenas produzir conhecimento ou focar no mercado de trabalho, pensam o conhecimento junto com aprender com os saberes construídos pelos sujeitos e coletivos diversos nas suas múltiplas diferenças. Não basta apenas conhecer e respeitar as diferenças e diversidades culturais que coabitam em um mesmo espaço educativo. As práticas pedagógicas são, nesta direção, aquelas realizadas por sujeitos que vivem e assumem o reconhecimento das diferenças e entendem a educação não somente como um ato político (FREIRE, 2001, 2016), mas também como um ato emancipatório.

Compreendemos, assim, o educador como agente cultural. Pois, como ressalta Freire (2016), é preciso superar a experiência sensorial, da capacidade de observação, e alcançar a habilidade de “generalização”, compreendendo que o ato educativo também é um ato de produção cultural, na medida em que transforma os sujeitos e a si mesmo numa relação dialógica, pois “é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eu e tus” (FREIRE, 2016, p. 97).

Entendemos que as práticas pedagógicas emancipatórias, ao contrário das reguladoras, produzem conhecimentos que transformam os sujeitos da EJA e os espaços onde atuam e vivem, indagam certezas didáticas e científicas, principalmente aquelas construídas sobre os coletivos sociais diversos, transformados em desiguais e inferiores nesse contexto de relações de poder. Elas se desafiam a produzir pensamento crítico, principalmente nos tempos de incerteza e violências como os que vivemos.

Assim, tanto reconhecem o lugar da ciência como conhecimento científico historicamente organizado e construído quanto são insurgentes para afirmar que os sujeitos sociais — em suas trajetórias, lutas, experi-

ências e culturas — também produzem conhecimentos válidos. Abrem-se para uma multiplicidade de epistemologias e admitem diversas formas de produção de saberes. Focam nas formas, nas condições e nos locais nos quais os sujeitos constroem conhecimentos, porque sabem que todos nós elaboramos conhecimento e aprendemos, somos seres inconclusos, como nos disse Freire (1998). Dessa forma, quando refletem sobre os processos de escolarização da EJA, são capazes de reconhecer sua importância social e política, e, ao mesmo tempo, de desvelar suas omissões, seus silenciamentos, suas inviabilizações, a produção de ausências e a necessidade de se repensar e de se reinventar.

Essas práticas compreendem, portanto, que dos conhecimentos populares não hegemônicos locais surgem novas categorias, novos conceitos e novas teorias, capazes de abalar verdades científicas que antes considerávamos insuperáveis. Entendem que os sujeitos da EJA são marcados pelas desigualdades sociais e assimetrias de classe, de raça e de gênero. Não negam os tempos de incerteza, mas pensam qual é a função dos sujeitos da EJA e dos conhecimentos por eles produzidos para diminuir as incertezas e aumentar a esperança do verbo esperar (FREIRE, 2000). Procuram reduzir o medo e a solidão e construir elos de solidariedade e afeto.

Acreditamos que Boaventura de Sousa Santos (2000), ao discutir as duas formas principais de conhecimento da modernidade — o *conhecimento-emanipação* e o *conhecimento-regulação* —, ajuda-nos a compreender melhor os conceitos de emancipação e regulação que mobilizamos. Para o *conhecimento-regulação*, a ordem é a forma hegemônica de saber. A diferença, para o *conhecimento-regulação*, representa o caos, a desordem. Forma hegemônica de ignorância, a desordem deve ser evitada, silenciada e até apagada. O *conhecimento-regulação* é uma trajetória entre um estado de ignorância, designado caos, e um de saber, denominado ordem. Já o *conhecimento-emanipação* é uma progressão de um estado de ignorância, que o autor destaca como colonialismo, para um de saber, chamado solidariedade. Assim, enquanto o *conhecimento-emanipação* transita do colonialismo para a solidariedade, o *conhecimento-regulação* transita do caos para a ordem.

A nosso ver, a tradição da atuação da educação de adultos no movimento popular tem orientação diversa daquela que vemos integrar o processo de escolarização. Essa educação de adultos diz respeito aos processos educativos amplos, relacionados à formação humana, à dialogicidade, com respeito pelo saber do educando. Tem em vista a natureza política do ato educativo, preocupa-se com a valorização da leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra pelo sujeito jovem e adulto (FREIRE, 1998).

À medida que essa modalidade de ensino passa a ser oferecida na escola, toda a carga de regulação própria da escola passa a fazer parte da modalidade EJA. O funcionamento desta procura, então, colocar em diá-

logo duas tradições: a emancipatória da educação popular, ligada ao conhecimento como saber popular; e a dos sistemas educativos, que se atém a regras e normas reguladoras dos corpos, dos saberes, dos tempos e dos espaços. O sistema de ensino se estrutura pela formalização de processos, currículos, formação de professores, certificações e estruturas.

Haddad (2007) destaca que há forte tensão para a flexibilização no tempo e no espaço, na forma de organização de currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora da escola. Para o autor, as polarizações no campo da regulação e da emancipação nem sempre ocorrem de forma clara, pois são afetadas por inúmeras mediações. De acordo com ele (2007), a tensão se localiza entre a flexibilização e a institucionalização. A questão é saber em que medida a escola tradicional espelhada na educação de crianças atende adequadamente a modalidade *EJA*:

Com o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer *EJA*. A luta pelo direito à escola revela características no imaginário da população e dos educadores que se espelham na escola regular de Ensino Fundamental voltada para o ensino de crianças e adolescentes. O desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e os achados (HADDAD, 2007, p. 18).

Ainda conforme Haddad (2002), há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho da escola atual, seja a morte do sentido político e pedagógico da *EJA*. Mas, ao mesmo tempo, há os defensores de processos formais que garantam conteúdos e atitudes voltadas à formação de qualidade do trabalhador, visando dar seguimento na carreira escolar como forma estratégica de conquista de direitos.

O Estado, como gestor das políticas educacionais, tem estabelecido tais políticas de forma endógena, envolvendo, em sua elaboração, a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A estrutura desse sistema é hierarquizada, verticalizada. Há um lugar em que se estabelece o ordenamento das prioridades, em que se decide quais necessidades e interesses serão atendidos. Aos demais envolvidos — professores, alunos e funcionários da escola — compete cumprir as determinações legais. Essa disposição nos faz lembrar de Durkheim (1976) quando afirma que, na sociedade, há homens de ação e homens de pensamento. Estes ordenam, priorizam; aqueles cumprem, executam. Essa for-

ma hierarquizada, verticalizada, de entender e fazer política educacional expressa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizadas, verticalizadas.

Em contraposição a essa característica da política pública observada, Arroyo (2006) propõe que educação e formação de adultos tenham como referência o modelo de educação popular. Para ele, o estudo realizado por Fávero (2006) sobre o processo da EJA nas décadas de 1960 e 1970, baseado no movimento de educação popular do Movimento de Educação de Base (MEB), é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. Arroyo assinala que

a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário sempre se espalhou pela sociedade. A EJA sempre fez parte da dinâmica mais emancipatória. [...] se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação (2006, p. 19).

Nessa dinâmica, o autor sugere que “a sociedade assuma a EJA, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA” (ARROYO, 2006, p. 19). Ele ressalta que a Educação dos Jovens e Adultos é obra dos próprios adultos e está impregnada de uma concepção de caráter emancipatório. Dessa forma, não concebe que o futuro da EJA, entendida como educação popular, possa ser a tutela e a iniciativa do Estado. Argumenta que isso *seria uma contradição em seus próprios termos*. O Poder Público pode e deve oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade, o que se precisa definir é em que tipo de escola ela deve ser desenvolvida, com que configuração e como aproximar concepções pedagógicas. Concordamos com Arroyo quando diz:

A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar, assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares (2005, p. 47).

A emancipação se vincula mais a processos do que a produtos, identificando-se com as mediações, os valores e os compromissos que o educador expressa em sua prática docente. Como nos alerta Santos (2000), é comum identificarmos, em nossa sociedade, a presença dos processos reguladores oriundos das políticas e práticas tradicionais. Porém, é necessário e urgente perseguir a *revalorização*, a *reinvenção* e a *primazia* do conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação, proporcionando

a constituição de um saber que contribua, efetivamente, para a construção de práticas pedagógicas que não compreendam o jovem e o adulto como “incapazes”, “anormais”, a serem corrigidos e normalizados. Essa ação implica a (re)valorização da *solidariedade como forma de saber*; a (re)afirmação de um fazer pedagógico que inclua ao invés de excluir, de um saber que emancipe ao invés de tutelar.

Boaventura de Sousa Santos (2000), ao apontar a dimensão utópica e libertadora do *conhecimento-emancipação*, convida-nos a produzir narrativas que resgatem sonhos que precisam ser sonhados. Por meio da prática do que nomeia *sociologia das ausências*, permite-nos conhecer o que ainda não existe, uma realidade que, sendo tão nossa, escapa-nos.

Há saberes e ações presentes no cotidiano da EJA que provocam a emergência de dinâmicas outras e apontam para processos educativos emancipatórios que favoreçam o protagonismo dos sujeitos tantas vezes silenciados e invisibilizados. Assim, insurgir na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ir além da resistência, porque supõe desnaturalizar práticas pedagógicas de regulação e toda política educacional homogeneizadora que deseja que as escolas tenham o mesmo formato e uma visão padronizada. Insurgir na EJA supõe desestabilizar, desconstruir, para criar, construir, identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontem com as práticas pedagógicas de regulação.

A boniteza visualizada por Freire poderia ser parte da educação e se instalar definitivamente na escola. Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 68) almejam essa concepção ao afirmar que “escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela!’”. Desse modo, escola é, sobretudo, espaço da amorosidade. O ambiente dialógico e solidário vai aos poucos envolvendo todos os segmentos escolares na concretização do projeto político-pedagógico, (re)significando a organização do cotidiano escolar, as relações. Assim, simultaneamente, edifica-se um ambiente alegre, cheio de vida, que motiva o fazer pedagógico dos educadores, dos educandos e de toda a comunidade educativa.

Considerações finais

A superação de constrangimentos e experiências de discriminação, vividos no ambiente escolar e na sociedade; a conquista, na escola, de posição de destaque, de liderança, de comunicação mediante várias linguagens; a recuperação da autoestima; a formulação de projetos pessoais e coletivos; o desejo de ampliação da escolarização; a necessidade da esco-

larização para a busca de emprego, para a valorização da imagem social, para o exercício da cidadania e para o uso da norma-padrão da língua; a possibilidade de acompanhar e educar melhor os filhos, tudo isso contribuiu para que os jovens e adultos permanecessem na escola na EJA.

O legado da educação popular é evidente na Educação de Jovens e Adultos e permanece atual. Arroyo (2005, p. 47) sugere o reconhecimento dele e propõe o diálogo com o que vem ocorrendo no sistema escolar e na EJA. Acreditamos que a Educação Popular pode contribuir, de maneira significativa, na formulação das políticas públicas, oferecendo ideias, concepções pedagógicas, experiências não formais, porém sérias, de organização dos currículos, dos tempos e espaços. Assim, é possível tentar inovar o sistema escolar.

Os depoimentos coletados sugerem tensões entre as forças da regulação e as da emancipação que caracterizam as experiências de educação escolar. De um lado, emerge um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. Nessa concepção, o processo educativo é visto como emancipador à medida que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva sua organização e sua autonomia. De outro lado, as propostas governamentais contribuem para enrijecer a organização do trabalho pedagógico, encerrando a Educação de Jovens e Adultos “nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Observamos a tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e reguladoras quando os jovens, adultos e idosos egressos da educação popular, ao ingressarem na educação escolarizada, foram tratados como homogêneos. Também geram tensão a intransigência seletiva do sistema escolar e a rigidez dos tempos e espaços, a organização do trabalho pedagógico, as diferentes condições de que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida. “A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar” (ARROYO, 2005, p. 48).

Finalizando, acreditamos, como Freire (1998), que pensar sobre a prática é o caminho para aprender a pensar certo. Aliamo-nos, também, a Santos (2000) quando adverte sobre o prejuízo que acarreta o desperdício da experiência. Por conseguinte, consideramos de suma importância que a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos seja objeto de estudo daqueles que se preocupam com esse público.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G. *et al.* (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19–50.
- ARROYO, M. G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultas. In: SOARES, L. (org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: Secad/MEC, Unesco, 2006.
- BASTOS, L. C. *Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA*. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- CARLOS, J.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Unesco, MEC, RAAAB, 2005.
- CARVALHO, M. de F. P. *As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de projetos de vida*. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- CRUZ, N. C. da. *Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público*. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: Secad/MEC, UNESCO, 2006.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 26, n. 92, p. 1115–1139, out. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 10 jun. 2021.
- DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes, Campinas*, ano XXI, n. 55, p. 58–77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 10 jun. 2021.
- DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

- FÁVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leituras).
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- HADDAD, S. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Global, 2007.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário de Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAPÍTULO 8

A PRODUÇÃO DA CULTURA INFANTIL PELA LINGUAGEM DO BRINCAR EM UMA ESCOLA DE INFÂNCIA

Ana Paula Braz Maletta
Nathália Monte Santos Ferreira

Introdução

A legislação brasileira reconhece a criança como sujeito produtor de cultura e determina que sejam criadas políticas públicas que lhe deem acesso à produção cultural. A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, aponta, em seu Art. 15, “que as políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura”.

Ainda sob essa perspectiva, em outros documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a criança é vista como “um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças”. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) há o reforço da concepção de criança trazida pelas DCNEI e ainda do protagonismo da infância, ao afirmar que as crianças são sujeitos ativos que constroem seus saberes interagindo com pessoas e culturas do seu tempo histórico, e, nessas relações, desenvolvem sua autonomia. Além disso, nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e suas leituras de mundo.

Dessa forma, a relação das crianças com a cultura acontece cotidianamente de formas diferenciadas, como o interesse pelos brinquedos, pelos contos de fadas, por histórias diversas, brincadeiras variadas, dentre

outras situações. A cultura infantil é, pois, produção e criação em sua essência. As crianças efetivamente produzem cultura na relação entre pares, adulto-criança, criança-brinquedos, criança-ambiente e em praticamente todas as suas vivências.

Essas produções de cultura podem ser observadas nas escolas de infância a partir de momentos em que as crianças estabelecem relações, vínculos e conexões com os territórios, sujeitos e objetos ao realizarem brincadeiras e interações que se transformam em experiências educativas para todos os envolvidos.

Nessa direção, algumas questões podem apontar caminhos para uma maior compreensão de como essa produção da cultura infantil se faz presente em diferentes contextos, tais como: como se dá a produção da cultura infantil pelas crianças? De que forma as escolas de infância podem contribuir para a manifestação dessas culturas? Em quais circunstâncias, tempos e espaços essas culturas são produzidas? Como essas culturas são comunicadas pelas crianças?

Em suas experiências do cotidiano, as crianças estão sempre tentando procurar, descobrir, aprender e conhecer o mundo. Essa característica desenvolve a habilidade de atuação sobre os objetos de forma despretenhiosa, libertando-as da obrigatoriedade de utilizá-los, realizando uma experiência cultural na qual elas atribuem diversos significados a cada vivência de forma autônoma e individual.

Nesse sentido, acreditamos na relevância da realização de pesquisas que contemplem a criança como sujeito de direitos, ser pensante e produtor de cultura. Olhar o mundo a partir do ponto de vista de uma criança pode renovar nossas prerrogativas sobre a realidade, aflorar a sensibilidade e revelar diversas contradições.

Este trabalho possui como ênfase a análise da produção da cultura infantil pelas crianças, por meio do brincar, em uma escola de infância da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada “O brincar como linguagem essencial da criança e suas territorialidades em espaços escolares”, realizada no âmbito do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAPq/UEMG), desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019.

Compreendemos o brincar como linguagem da criança, sendo ele uma singular maneira de expressão desse sujeito e, portanto, elemento fundamental para a produção da cultura infantil pelas crianças. A pesquisa nos permitiu compreender que a produção da cultura infantil pelas crianças se dá por meio dessa linguagem em diversas situações do cotidiano da escola de infância, sendo a brincadeira a ação mais presente e utilizada.

As crianças são atuantes nos espaços que ocupam, demarcando suas culturas e comunicando preferências nos processos de interação com outros sujeitos. Nesse sentido, nossos estudos buscaram refletir sobre a produção das culturas infantis pelas crianças em ambientes escolares, a partir da configuração das territorialidades infantis constituídas por elas nesses espaços.

A metodologia utilizada, em um primeiro momento, foi o desenvolvimento de um grupo de estudos sobre os estudos sociais da criança e da infância, sobre a geografia da infância e o brincar como linguagem essencial da criança.

Para a investigação, foram realizadas pesquisas de campo, do tipo Estudo de Caso, tendo a observação como principal técnica para a coleta de dados. Essas observações ocorreram em quatro escolas de infância situadas no município de Belo Horizonte, sendo três da rede privada e uma da rede pública. Esta última se refere ao recorte da pesquisa apresentado neste artigo. Trata-se de uma instituição localizada na região Centro-Sul da cidade, que realiza atendimento a educandos de classe média, em sua maioria. Está estruturada com alguns ambientes disponíveis para interação das crianças como: ateliê, biblioteca, parque infantil, pátio e varandas. As dimensões éticas da pesquisa foram resguardadas, mantendo-se o respeito pela privacidade de todos os participantes, e garantindo o anonimato e a confidencialidade de dados que pudessem ser suscetíveis de causar exposição dos sujeitos desta investigação.

A partir dos diagnósticos realizados durante a pesquisa de campo, objetivou-se compreender o conceito de cultura infantil relacionado ao campo de educação por meio de experiências das crianças com o brincar como linguagem; identificar práticas, contextos, espaços em que o brincar se fez presente nas rotinas escolares; verificar as preferências de brincadeiras infantis na atualidade; e analisar as formas de leitura e compreensão de mundo feitas pelas crianças por meio do brincar.

A produção da cultura infantil pela linguagem do brincar

Ao longo do século XX, segundo Lopes (2013), a infância foi muito enfatizada no sentido de sua ausência e incompletude, gerando, em alguns momentos, invisibilidade social para as crianças. Essa concepção foi direcionada para várias camadas sociais e influenciou inúmeras áreas do conhecimento, incluindo a educação.

As crianças passaram a assumir outros papéis na sociedade contemporânea, principalmente a partir da publicação do historiador Philippe Áries em 1970, em seus estudos sobre a história social da criança e da família. De acordo com este autor, a concepção de criança e de infância foi alterando-se conforme ocorria a redução das taxas de mortalidade infantil, além de mudanças econômicas, sociais e históricas.

Estudiosos situados no campo da sociologia da infância também atribuíram novos significados ideológicos às crianças e à infância, o que produziu novas perspectivas e olhares sobre esses sujeitos. Conforme Soares (2006), foi possível, assim, ressignificar o posicionamento das crianças dentro das ciências sociais, levando em consideração a condição social desses sujeitos como atores sociais, possuidores de voz e ação, participantes da sociedade e integrados a processos de investigação que participam em conjunto com os adultos:

Tem sido a sociologia da infância a sustentar este enfoque, que privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas (SOARES, 2006, p. 26).

Em consonância com este novo enfoque produzido sobre as concepções de criança e infância, foram atualizando-se também novas construções sobre o posicionamento social e participação desses sujeitos na sociedade:

É este novo paradigma da infância que tem sido o alicerce indispensável para a emergência da participação infantil como uma questão social, política e científica. Ou seja, nesta 2ª modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial [...] (SOARES, 2006, p. 27).

Nessa mesma direção, Kramer (2007) corrobora Soares (2006) ao fazer a defesa das crianças como sujeitos sociais e históricos e da infância como categoria histórica; e, portanto, a autora reconhece a especificidade da infância e a efetiva participação social das crianças na sociedade.

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15).

Percebendo as particularidades específicas da infância, é preciso diferenciar e delimitar as características das produções de cultura do mundo adulto para aquelas produzidas no universo infantil, conforme afirma Soares (2006):

Considerar a alteridade da infância, implica considerar o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto, implica, portanto, considerar o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo (SOARES, 2006, p. 30).

Neste aspecto, Soares corrobora Sarmento (2005), que afirma que a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as culturas da infância. Ainda para o autor, as culturas da infância são estabelecidas pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional, e explica a capacidade de as crianças construírem, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.

Para realizar pesquisas sobre a cultura das crianças é preciso estabelecer a real concepção do tema “culturas das infâncias”. As culturas de infância são inerentes à própria existência da criança e resultam no processo social de construção dessa infância.

Dessa forma, conforme afirma Sarmento (2004), sendo as culturas produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças entre si e com os outros.

Ainda sobre essa temática, Corsaro (2011, p. 15) defende que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Veiga e Ferreira (2017) reafirmam este conceito:

Entende-se assim que, a participação das crianças nas rotinas culturais, permite que elas compreendam que pertencem a determinados grupos sociais, que aprendam as suas regras e variações e sintam-se seguras, tendo oportunidade de explorar seus conhecimentos e aperfeiçoar suas competências socio-culturais (2017, p. 15).

Em outras palavras, as crianças vão desenvolvendo suas potencialidades de pertencimento e produção da cultura em que estão inseridas, de acordo com suas vivências e práticas na sociedade, que são, muitas vezes, expressadas através do brincar.

[..] ao brincarem umas com as outras, as crianças não somente comunicam e demonstram os seus saberes, fazeres e sentires como os reelaboram expressando os seus interesses, opiniões, críticas e sugestões acerca do mundo. É neste processo que elas vão se reconhecendo enquanto sujeitos pertencentes a um dado contexto social e cultural, descobrindo e aprendendo sobre si, os outros e as realidades sociais de que fazem parte (VEIGA; FERREIRA, 2017, p. 16).

Sarmento (2005) enfatiza que as crianças apresentam modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação própria das crianças.

Assim, as culturas infantis são, portanto, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34).

Essas ações e formas culturais não são criadas de forma natural, mas constituem-se no reflexo dialético entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas diferentes formas de interação e comunicação.

Sarmento (2004) afirma que as culturas da infância revelam as formas diferenciadas através das quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo; interagem com outras crianças e com os adultos; e desenvolvem sua ação nos espaços.

De acordo com as reflexões apresentadas e com os dados coletados por meio da observação em campo, percebemos que, no momento em que as crianças são percebidas e reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, muda-se o olhar dos adultos sobre as manifestações infantis, que passam a ser notadas e analisadas. Nesse sentido, percebemos que a principal linguagem infantil utilizada pelas crianças nos processos de interação social é o brincar. Assim, o brincar é entendido como linguagem pela qual a criança expressa saberes, sentimentos, atitudes, valores, e como um meio que a criança tem de compreender e de se manifestar no mundo em diferentes situações, sendo a brincadeira uma delas.

O potencial da brincadeira precisa ser avaliado em suas especificidades, pois trata-se de uma “forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social” (FERREIRA, 2004, p. 198), elemento crucial para a produção de cultura infantil. A brincadeira é constituída por vários subsídios, que são formas de representação de constituição do fenômeno cultural, a partir da interação entre pares, delimitação de regras, presença de conteúdo fictício ou imaginário, propósitos, formação e criação de jogos. Além disso, segundo Pereira (2005), o brincar é uma atividade voluntária, na qual os sujeitos

se inserem em outras realidades e se apropriam de elementos imaginários, às vezes contrapondo-se a vivência material, como, por exemplo, no ato de voar e ter superpoderes, sendo o brincar, portanto, entendido neste trabalho como linguagem essencial da criança.

Durante as observações em campo, o brincar era percebido nas mais diversas situações de interações entre as crianças. Em algumas brincadeiras realizadas no espaço da escola foi possível perceber como se dava a dinâmica dessa linguagem entre as crianças, seja através da criação voluntária de brincadeiras ou de jogos com formação de regras, seja através de elementos imaginários, como a apropriação de fantasias e a personificação de protagonistas de contos de fadas já existentes, além de estórias criadas pelas próprias crianças:

Em certa ocasião, as crianças estavam em um ambiente com várias fantasias disponíveis. Durante vários momentos elas se vestiam e se intitulavam como alguns personagens já conhecidos: Bela Adormecida, bruxas, Chapeuzinho Vermelho, boia-deiro, super-heróis. As fantasias não necessariamente eram das personagens intituladas pelas crianças (Notas de Campo — agosto/2018).

Esse recorte evidencia que, em alguns momentos, as crianças realmente realizam a representação de elementos culturais oriundos dos ambientes e contextos em que estão inseridas, contudo elas agregam valor a esta produção ao trazerem para suas vivências elementos de seus imaginários. Como, por exemplo, as vestes de uma princesa da fantasia levam a um personagem específico para aquela criança brincante, a qual estabelece relações com outras figuras que não pertencem à estória da personagem que a criança está interpretando, portanto, não há uma “cópia” fidelizada.

Em determinados momentos as crianças se apropriavam de espaços da escola de forma diferenciada do uso pensado pelos adultos.

Em uma das observações, a equipe técnica e pedagógica da escola organizou um espaço lúdico para as turmas de crianças contendo um tapete sensorial com vários elementos para uso e experiências táteis como: pedras, tampas de plástico, argolas de madeira, esponjas, pelúcias. Quando um grupo de crianças chegou ao local, utilizou esse espaço do tapete como uma pista de dança. Ali cantaram, dançaram, pularam (Notas de Campo — agosto/2018).

Dessa forma, é possível perceber que a criança se apropria de espaços e objetos pensados por adultos, estabelecendo outras lógicas mediante um processo ativo de interpretação e reinterpretação da sua leitura de mundo, abrindo a perspectiva de invenção, imaginação e produção de no-

vos sentidos, significados, saberes e práticas. Sendo assim, segundo Borba (2006), é possível afastar a visão da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais predeterminados pelo adulto, cuja principal função seria facilitar o processo de socialização da criança e sua integração à sociedade.

Do mesmo modo, Corsaro (2009) conceituou a produção cultural infantil nessa perspectiva de que:

[...] as ações e formas culturais expressadas pelas crianças são um reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e produções culturais geradas por elas em suas interações, esse conjunto é formador das culturas infantis.

E ao brincar é possível participar de atividades sociais e culturais, atribuindo-lhes novos significados e gerando produção de culturas infantis (2009, p. 34).

Segundo Portilho (2014), as culturas infantis são representadas pelas visões de mundo das crianças através do olhar que elas possuem do mundo adulto, recriando culturas próprias e singulares. Neste sentido, é possível desconstruir a imagem da criança que apenas reproduz ou imita os adultos.

De fato, as crianças são produtoras de cultura, portando-se como atores sociais e não como sujeitos incompletos ou incompetentes, elas não apenas recebem uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja na forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem com suas próprias experiências.

Durante o período em campo foi possível perceber que nem sempre as intervenções dos adultos em suas brincadeiras eram bem recebidas por elas. Em alguns momentos em que o adulto arriscou alguma interferência no processo de produção da cultura infantil pela linguagem do brincar nas interações entre elas, enfrentou resistência.

William Corsaro (2009) utiliza o termo reprodução interpretativa como uma alternativa para a compreensão da inserção ativa e criativa das crianças no mundo. Para ele, as crianças são, ao mesmo tempo, produtos e produtoras de cultura, pois elas não apenas reproduzem ou imitam o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente, dando-lhe sentido.

Baile de fantasias: Uma das crianças estava fantasiada como o personagem Homem de Ferro e colocou um arco enfeitado com orelhas de coelho que estava disponível para brincadeira das crianças. Uma das professoras disse: – Você é o Homem de Ferro, não precisa de arco! A criança ignorou a fala e prosseguiu a brincadeira de acordo com seu desejo. Em outro momento, um dos meninos estava fantasiado de palhaço e di-

zia ser a Mulher-Maravilha: – Tem bolinhas, é azul e vermelha minha fantasia, sou a Mulher-Maravilha! Outra criança estava com uma fantasia de Lobo Mau e foi abordada por uma das professoras que perguntou se ela era o lobo bom, ela responde: – Não, sou o lobo mau! A professora respondeu: – Vamos ser o lobo bom? E a criança diz: – Não quero (Notas de Campo — agosto/2018).

A partir do recorte apresentado, também podemos inferir que a imaginação, elemento crucial na linguagem do brincar, é um processo importante para o desenvolvimento psicológico humano, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto e transformá-las. Combinado em alguns momentos performativos construídos por gestos, cenários, movimentos, interpretações e vozes, a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma “nova” realidade.

Para Rodrigues (2009), a brincadeira de faz-de-conta estimula a capacidade da criança de respeitar regras que serão válidas não somente para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, por meio da escolha dos papéis que irá reproduzir e criar a representação na brincadeira. O recorte de dados apresentado a seguir retrata bem os aspectos considerados pela autora:

No espaço do Ateliê da escola, foi preparado um ambiente com várias caixas de papelão e as crianças utilizaram as caixas de diversas formas criadas por elas como berços e carros. Uma das crianças simula estar dormindo dentro da caixa, dizendo ser um bebê, se encolhe, coloca o dedo na boca e outra brinca ser a mãe do bebê, um menino diz ser um monstro que vai pegar o bebê. Outra criança faz uma “linha de montagem” com as caixas, mostra várias caixas e latas para uma suposta “entrega” de supermercado, outras crianças eram responsáveis pelo processo efetivo de entrega, espalhando-as pelo ambiente, como se fossem as casas que recebiam as entregas (Notas de Campo — agosto/2018).

Ainda sobre a relevância da imaginação, Vygotsky (2007) defende que esta é responsável pela elaboração de novos planos de pensamento, ação, expressão e comunicação, contribuindo para a elaboração de novos significados e novos papéis sociais. Além disso, por meio da capacidade imaginativa, ações sobre o mundo são desenhadas e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos são construídas, e dessa forma são instituídas.

Benjamin, por sua vez, afirma que a “criança quer puxar uma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (1984, p. 69). Essa afirmação dialoga com

os processos imaginativos envolvidos no complexo processo do brincar e reflete nas ações das crianças durante essa elaboração.

Outro aspecto observado durante o campo foi a influência do contexto social, vivências familiares e experiências anteriores das crianças na forma de brincar e brincadeiras desenvolvidas, conforme relatado nas situações abaixo:

Em um ambiente de supermercado elaborado pela equipe pedagógica da escola as crianças simulavam várias compras e situações ocorridas em contextos de compras em mercados como escolha de produtos, formas de embalar produtos, formação de filas, montagem do caixa, formas de pagamento com dinheiro e cartão. Em uma das simulações de compra uma criança observou e disse para o colega: - Olha o tanto de coisas que o Felipe está comprando, ele tem muito dinheiro (Notas de Campo — agosto/2018).

Em um dia de brincadeira no pátio com vários brinquedos, uma criança manipulava um dente de plástico e disse para os outros pares que ela estava doente, era a paciente e estava aguardando “na fila de espera” (Notas de Campo — agosto/2018).

Conforme citado por Borba (2006), com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de vida de sua vivência cotidiana e as referências dos seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. Quando as crianças brincam de serem “outros”, refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação e dualidade entre o já dado/conhecido e o novo, entre as experiências e a memória/imaginação, entre realidade e fantasia.

Dialogando com Portilho (2014), naturalmente, as crianças realizam vários processos de significação e ressignificação ao brincar e interagir em grupo, que são de autoria original, veiculando as especificidades da infância nesses processos e representando formas próprias de simbolização de mundo. Assim sendo, as crianças não formam uma comunidade isolada, elas são reflexos dos grupos sociais aos quais pertencem, e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Os hábitos, costumes, vivências e relações interferem nas suas ações e formas de significar as pessoas, as coisas, seus pares.

É importante também destacar que o brincar é uma experiência comunicativa completa. As crianças não brincam pela metade, elas brincam ou não brincam; até a brincadeira acabar, até terem vontade de mudar de brincadeira. A brincadeira é, portanto, o meio utilizado pela criança para

comunicar ideias e sentimentos, sensações e experiências de forma livre e espontânea. Os adultos fazem apenas leituras dos sentidos e significados construídos pelas crianças através da linguagem do brincar.

Pereira (2005) também afirma que nas brincadeiras tudo acontece da forma que a criança deseja, de modo diferente da realidade. Nesse contexto, as brincadeiras propiciam o desenvolvimento da capacidade de apropriação de espaços e contraposição à realidade material, como: mudar de tamanho, voar, simular barulhos característicos, falas específicas. Esses elementos são roteiros compreensíveis para a criança e possuem coerência, legitimidade e inteligibilidade naquele contexto.

Deve-se considerar, também, conforme conceitua este autor, que, no momento em que acontece um jogo infantil ou brincadeira, estes se tornam laços entre os envolvidos, gerando uma relação de ludicidade em torno de uma ação imaginativa ou fictícia. A imaginação é algo que acontece naturalmente nas brincadeiras, é uma realidade promovida pelas crianças através de transformação do ambiente das brincadeiras, resignificação de objetos, gestos, sons, expressões.

É possível perceber que, entre as crianças, a relação entre pares acontece de forma natural, através da imaginação e da própria experiência das brincadeiras, que atuam como dispositivo para operar a comunicação e a interação no universo infantil, de forma a garantir a socialização dessas crianças.

Quando surge o enredo, a estória, o faz de conta, torna-se fundamental a companhia, a parceria, o contato com o outro. Essa relação com o espaço social vai, gradativamente, trazendo para a criança a possibilidade de ela autonomamente decidir qual atividade quer fazer, e a autonomia talvez seja um dos pontos culminantes da primeira infância. A espontaneidade e autonomia nesse jogo de interação entre as crianças é algo substancial para o desenvolvimento infantil:

A ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração são eixos estruturantes que caracterizam as culturas da infância, sendo responsáveis pela forma de expressão, interpretação e comunicação da criança acerca da cultura que produz. Ressalta-se também a interação entre pares, vivenciada através das brincadeiras como um dos elementos essenciais para a formação das culturas infantis (CORSARO, 2009, p. 34).

O brincar se apresenta como linguagem da criança na medida em que é uma maneira de se expressar de forma peculiar, seja individualmente ou junto aos pares, o que possibilita a produção de uma cultura própria do universo infantil. Para Pereira (2005), as crianças se manifestam através das brincadeiras e, em alguns momentos, apenas por elas,

tornando-se a única forma de comunicação e estabelecimento de vínculo em um dado momento.

A brincadeira é uma linguagem própria da infância, que mantém uma ligação fundamental que articula a imitação do real e o imaginário. Enquanto as crianças brincam, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e possuem diversos significados. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos vivenciados por elas (SANTOS, 2017, p. 44).

Dessa forma, a linguagem do brincar pode ser definida pela interação dos sujeitos, gerando uma forma de comunicação específica de uma brincadeira, em que os envolvidos naquele contexto são movidos por um contato até mesmo não verbal ou um nível de diálogo para além das palavras, através de expressões, olhares, gestos. A brincadeira é a expressão do desejo e intencionalidade de quem brinca, onde os protagonistas se comunicam e estabelecem vínculos, já que o brincar estabelece união e laços, ainda que temporários.

Durantes as observações no campo, foi possível perceber que, em brincadeiras como montagem de peças de encaixe, coreografias, casinha, supermercado, entre outras, as crianças interagiam mais, evidenciando a busca coletiva pelo prazer do brincar e, por outro lado, nesses processos de interação, os desafios da convivência, as disputas, a competição se faziam presentes. A disputa por utilizar nas brincadeiras os mesmos objetos ou representar os mesmos personagens demandava às crianças realizar consensos para que as brincadeiras pudessem ter continuidade.

As observações e percepções coletadas no campo evidenciaram a produção da cultura infantil pelas crianças por meio do brincar em diversas situações do cotidiano da escola de infância, sendo a brincadeira a forma mais presente dessas representações. Dessa forma, foi possível verificar que as crianças passam a ser efetivamente atuantes nos espaços que ocupam, tornando-se protagonistas e agentes de suas ações, demarcando suas preferências nos espaços que ocupam e no modo como se comunicam e relacionam umas com as outras através da linguagem do brincar.

As crianças como agentes produtoras de cultura nos espaços que ocupam

Outra análise pautada no brincar, realizada no campo, está relacionada aos locais utilizados pelas crianças para criação de culturais infantis, já que existe:

[...] uma pluralidade inerente a culturas infantis que estão atreladas às produções de cada lugar e oferece o substrato material

e a produção da existência dessas culturas, tornando as territorialidades infantis que são a base de produção das culturas (LOPES, 2006, p. 118).

Assim, faz-se necessário perceber as crianças como agentes produtoras de cultura nos espaços que ocupam ao brincar, determinando significados próprios às paisagens, ambientes, territórios e até mesmo aos objetos que utilizam, pois, enquanto grupo social, elas realizam um determinado uso do espaço, apropriando-se dele e determinando formas variadas de utilização, já que algumas propriedades são por elas atribuídas, por vezes, de modo diferenciado ao dos adultos.

Os artefatos e elementos que compõem esses espaços também poderão ser utilizados pelas crianças em várias situações, também com uma função distinta daquela inicialmente pensada pelo adulto, devido à influência das produções culturais infantis exercidas neste local e nos itens ali presentes.

Sendo assim, a criança constrói a sua territorialidade infantil, uma vez que elas, “ao apropriarem-se de espaços e lugares no interior das instituições escolares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados” (MALETTA; CARVALHAR, 2020, p. 64). A partir de suas vivências e experiências nos diferentes espaços, as crianças transformam-nos em lugares de maneira bastante singular, em virtude das experiências ali construídas. As crianças também nutrem funções para os lugares que podem, inclusive, não serem perceptíveis ao olhar do adulto, em função dessa ressignificação.

Na montagem do contexto sensorial, as crianças utilizaram o tapete sensorial como pista de dança. Ao realizarem brincadeiras com peças de lego e toquinhos de madeira, utilizavam essas peças com outras conotações como camas, painéis. As caixas de papelão distribuídas para uso no ateliê transformaram-se em carros, berços. Em outro momento de visualização de filmes em um contexto de cinema, as crianças não assistiram ao filme, conforme a intenção da equipe pedagógica. Elas deitavam no chão, se abraçavam, beijavam, levantavam, pulavam, enquanto eram exibidos episódios de desenhos educativos na televisão (Notas de Campo — Setembro/2018).

Dessa forma, como apontado por Lopes (2008), pode-se observar que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações.

O cotidiano das crianças é extremamente proveitoso e enriquecedor quando elas podem vivenciar diferentes espaços em variadas configura-

ções e usos por meio do brincar e da oportunidade de realizar escolhas, produzindo culturas de forma independente. A noção do espaço vai do espaço físico para o espaço social e para o espaço interior quando a criança contempla acontecimentos vivenciados por ela e, a partir dessa vivência, percebe que há um mundo próprio e independente do adulto. Assim,

o sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças, ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (LOPES, 2008, p. 67-68).

O termo Geografia da Infância, conceituado por Lopes (2008), também se faz presente nas escolas de infância, já que é um território de vivências infantis. A criança, enquanto educanda nesses locais, estabelece vínculos com este ambiente físico e o espaço no qual está inserida, além de fazer representações deste espaço. Contudo, muitas delas passam a maior parte de sua infância nesse local sem reconhecerem-se nesse ambiente.

A geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como arranjos sociais, culturais produzem as infâncias em diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias (LOPES, 2006, p. 122).

Além desses fatores citados, ainda de acordo com Lopes (2006), existe uma relação de pertencimento muito estreita entre a vivência da infância e o local em que ela é vivida, já que os grupos sociais elaboram dinâmicas culturais que evidenciam a subjetividade infantil relativa ao lugar e valoriza os locais nos quais acontecem a materialização desses acontecimentos, através de espaços físicos.

O espaço é uma variável importante da vida das crianças, já que ações das crianças também são ações espaciais e elas produzem espacialidades. As crianças desde o seu nascimento experimentam vivências em seus territórios, sendo muito importante que esses locais sejam formados para favorecer a constituição do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Retomando as ideias de Vygotsky (2007), é importante destacar que o desenvolvimento infantil é um processo que não evolui de forma linear, pois a criança é suscetível às influências do ambiente e o desenvolvimento é consequência das relações formadas pela socialização nos ambientes em que vivemos. A criança deixa suas marcas no mundo e constrói sua própria história, tornando-se um indivíduo único, na construção de conhecimento, linguagem, desenvolvimento, cultura e na forma de pensar e agir.

Dessa forma, as ações desenvolvidas na rotina das crianças precisam ser analisadas para se compreender a extensão da territorialidade desempenhada nos espaços de brincar vivenciados por elas. Em síntese, a criança precisa ser considerada como um ser ativo, que desenvolve ações no espaço de acordo com as suas expectativas, necessidades e interações sociais.

Quando observamos as práticas espaciais das crianças, constatamos a perspectiva da territorialidade exercida por elas por meio das brincadeiras em diferentes espaços utilizados no ambiente da instituição, bem como através da apropriação destes por elas, o que conferia a esses espaços uma dimensão de lugar na medida em que ali eram estabelecidos laços de afetividade, de subjetividade e de imaginação. O conceito de lugar foi percebido por meio das relações que as crianças estabeleciam com os espaços em que a linguagem do brincar era presente.

[...] a brincadeira é uma das interações habituais da infância que transformam, por meio da imaginação, o espaço vivido em espaço afetivo [...] conforme a ideia de lugar, amplia o pertencimento da criança, marca o seu território de domínio, ao transformar o ambiente vivido em espaço íntimo, isto é lugar (COELHO, 2007, p. 177).

Ao empregarmos o conceito de lugar, também é preciso considerar a lógica de local e global atuando ao mesmo tempo, que, de acordo com Cavalcanti (2006, p. 36), é “o habitual da vida cotidiana, mas por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais”. Assim, é possível analisar como a realidade local relaciona-se com o contexto global e, nesse processo de relações, se materializam mudanças ocasionadas pelos sujeitos que ali estão, conferindo aos espaços a ideia de lugar.

Segundo Coelho (2007), ao se apropriarem dos espaços, as crianças lhes atribuem significados, compondo um lugar de afetividade onde elas gostam de estar, experienciando uma sensação de pertencimento. Dessa forma, os espaços apropriados pelas crianças tornam-se locais extrema-

mente relevantes para elas, pois são lugares em que elas têm a oportunidade de constituir suas territorialidades infantis por meio da linguagem do brincar. Nessa perspectiva,

é possível observar a importância dos espaços para a formação cultural, simbolismos, estruturação social, conhecimento de mundo, identidade e interação para as crianças. Os locais físicos possuem influência nas formações sociais de agrupamento de pessoas e nas interações realizadas pelos sujeitos e transformações desses locais (LOPES, 2008, p. 117).

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição.

A geografia da infância é fundamental para o entendimento das vivências infantis em várias perspectivas e conjunturas e como os arranjos sociais e culturais produzem infância em vários espaços e tempos e a apropriação desses elementos pelas crianças, transformando-os em criações, reconfigurações, elaborando suas próprias geografias em seus cotidianos (LOPES, 2006, p. 112).

De acordo com Lopes (2008), o sentido da infância é perpassado pela rotina das crianças e suas infâncias em diferentes espaços e tempos agregados ao grupo social, responsáveis pela construção e produção de culturas ocupando diferentes lugares e papéis na sociedade contemporânea; além disso, desenvolvem significados para as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens.

Parafraseando o autor, a representação passiva da criança e a concepção de infância submetida negam o papel das crianças como atores sociais e a existência de suas histórias e geografias, possibilidades de criação, construção e desenvolvimento, apontando a criança como sujeito passivo e suscetível de receber ações de outras pessoas que integram seu cotidiano.

Em síntese, é preciso romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram, e ainda estão muito presentes no nosso olhar, sobre as crianças e suas interações, e buscar a quebra de um paradigma, proporcionando novas perspectivas e reflexão sobre elas, reafirmando a necessidade de novas ideias acerca das funções sociais da criança.

Sendo assim, por meio das observações de campo, foi possível identificar situações da rotina e do cotidiano das crianças em que as ressignificações dos espaços por meio da linguagem do brincar foram fundamentais para a produção das culturas infantis entre pares.

Considerações finais

Não há formas de interação com as crianças em que não seja fundamental cultivar e proporcionar um olhar diferenciado sobre a produção de cultura por elas desenvolvida por meio do brincar. As crianças não são apenas receptoras de cultura; ao contrário, elas atuam nas transformações dessa cultura, a partir do modo como a interpretam, integralizam, absorvem e as modificam através de suas próprias práticas.

As crianças, com base em suas experiências e vivências de seus contextos sociais e familiares, reelaboram e reinterpretem suas rotinas pela linguagem do brincar e nas brincadeiras desenvolvidas por elas, sempre combinando outras realidades vividas ou imaginadas, refletindo em suas ações sobre uma lógica de significação da vida e de produção de saberes.

Os lugares ocupados pelas crianças como agentes de cultura promovem uma reflexão em relação à significação e sentidos atribuídos aos espaços pensados para elas, bem como sobre as interações culturais, sociais e identitárias que ali se estabelecem. Assim, as culturas são produzidas nas interações entre pares durante as vivências nos cotidianos de infância, por meio das brincadeiras, da apropriação de espaços e de objetos que são transformados pelas crianças através dos usos que deles fazem.

Ao produzir novos significados e lógicas no processo ativo de interpretação de mundo, invenção, imaginação e produção de práticas e saberes, a criança afirma seu papel de ator social. Nesse sentido, as escolas de infância têm o papel fundamental de propiciar às crianças ambientes em que elas possam exercer suas potencialidades como agentes produtores de cultura. Para tanto, é necessário ter um olhar sensível sobre as preferências e escolhas das crianças, propondo vivências que permitam a elas se apropriarem dos diferentes espaços pela linguagem do brincar. Tal ação nos parece ser um dos caminhos para a valorização do papel cultural desempenhado pelas crianças nas escolas de infância.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. et al. (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de Março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 8 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE-CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 18 dez. 2009.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). *Formação de professores: concepções e práticas em geografia*. Goiânia: E. V., 2006.

COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). *Infância (In) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

CORSARO, W. A sociologia da Infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, M. M. *A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto, PT: Edições Afrontamento, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, J. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 65–82, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo Sem Fronteiras: Revista para uma educação crítica e emancipatória*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 103–127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/RE29.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MALETTA, A. P. B.; CARVALHAR, D. L. O brincar como linguagem e experiência comunicativa da criança. In: SILVA, S. A. et al. (org.). *Educação*

e Linguagem: culturas plurais, leituras e tecnologias na construção dos Saberes. Curitiba: Appris, 2020.

MARANHÃO, J. H.; VIEIRA, C. A. L. Brincar como linguagem da criança: contribuições contemporâneas. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 27–33, jul./dez. 2017.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A. M. *et al.* *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 17–27.

PORTILHO, L. *et al.* A criança e o brincar como experiência de cultura. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737–758, 2014. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=189132834006>. Acesso em: 15 dez. 2018.

RODRIGUES, L. M. *A criança e o brincar*. 2009. Monografia (Especialização em Educação Infantil: “Desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos”) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, 2009.

SANTOS, G. G. F. A Importância do Brincar na Formação do Sujeito. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41–56, jul. 2017.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de Pesquisa em Educação: FRUB*, Blumenau, v. 6, p. 581–602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. (coord.). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas sobre infância e educação*. Porto, PT: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, mai./ago. 2005.

SOARES, Natália Fernandes. Investigação participativa no grupo social da infância. *Currículos sem Fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 25–40, jan./jun. 2006.

VEIGA, R.; FERREIRA, M. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 32, n. 2, p. 11–38, jul./dez, 2017.

YYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 9

NARRATIVAS LITERÁRIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS: PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO INICIAL

Andréa Cristina Ulisses de Jesus
Janayna Alves Brejo

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo discutir o potencial das narrativas literárias e dos materiais didáticos que abordam a representação das culturas afro-brasileiras e indígenas como ferramentas para desenvolver o trabalho com a diversidade cultural, e como forma de efetivar práticas de letramento racial de estudantes em formação inicial do Curso de Pedagogia. Essa perspectiva está relacionada às experiências vivenciadas durante a interlocução de dois projetos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais — FaE/CBH/UEMG, um projeto de pesquisa e um projeto de extensão. O projeto de pesquisa examina as representações das culturas afro-brasileiras em gêneros textuais presentes em livros didáticos de alfabetização produzidos após a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e o projeto de extensão desenvolve e apresenta estratégias para se trabalhar com as narrativas literárias, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da contação de histórias.

De modo comum, esses dois projetos buscam efetivar o trabalho com a temática étnico-racial na formação inicial de professores alfabetizadores e problematizar a ausência de conteúdos voltados para o estudo dessa temática na formação docente e no currículo do Curso de Pedagogia.

Para compreender a temática étnico-racial no contexto da pedagogia da diversidade, é preciso antes retomar o debate sobre as novas identidades socioculturais que adentraram nos sistemas escolares, tais como a população negra e os povos originários. Segundo Gomes (2019), o campo histórico de enfrentamento ao racismo, a luta dos diversos movimentos de homens e mulheres negras para combater a discriminação racial e a demolição das barreiras racistas impostas à população negra culminaram em uma série de direitos antes negados, como, por exemplo, o acesso aos sistemas de ensino. Entretanto, a escola, enquanto parte de uma estrutura social racista, continua reproduzindo no espaço escolar os processos de exclusão e a manutenção das desigualdades.

Nesse sentido, é importante ressaltar o papel desempenhado pelo Movimento Negro, cujas reivindicações no campo político e educacional converteram-se em políticas de Estado que foram fundamentais para se reconhecerem as disparidades raciais e garantir o acesso dos grupos socialmente marginalizados à educação.

Segundo Theodoro (2008), no bojo dessas reivindicações, a temática da desigualdade racial é então encampada como um campo de atuação do governo, e, em 2003, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial — SEPPIR, constituindo-se assim o aparato institucional para implementação das políticas de promoção da igualdade racial.

É também nesse contexto, que é promulgada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares do Brasil. Cinco anos depois, tem-se a criação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que amplia o tratamento da diversidade instituindo não apenas a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, mas também o ensino da história e da cultura indígena. Essa conquista representou um avanço importante para as populações negras e indígenas, no sentido de reconstituir a história e demonstrar as contribuições dos negros e indígenas para a formação da sociedade.

Dessa forma, a legislação demandou a reconfiguração dos currículos para atender à demanda de se incluir o trabalho com a diversidade e ao mesmo tempo desconstruir a ideia de monocultura escolar, e a predominância de uma visão eurocêntrica de mundo. No entanto, faz-se necessário, para isso, romper a cultura do daltonismo cultural que nega o arco-íris de culturas, e instituir por meio de ferramentas pedagógicas o trabalho efetivo, conforme argumenta Candau, “sobre representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade [...]” (2014, p. 36).

Dentro dessa linha de pensamento, este texto traz uma discussão acerca das potencialidades das narrativas literárias como abordagem para

o ensino da diversidade cultural e para o letramento racial de estudantes em formação inicial, ou seja, de futuros professores, considerando as atividades desenvolvidas nos projetos de pesquisa e de extensão. São também pontuadas algumas percepções sobre o necessário alinhamento entre o campo dos letramentos, aqui compreendido em sua multiplicidade, com a perspectiva do letramento racial crítico, com vistas à construção de um projeto de educação antirracista.

Os significados e os lugares atribuídos à diversidade cultural no currículo escolar

Street (1993), ao problematizar o conceito de cultura em contextos em que cultura e linguagem estão relacionados, propõe pensa-la como um verbo, como uma construção ativa de significados, e não como algo estático e reificado. Ainda segundo Street (1993), essa proposição alinha-se ao pensamento de antropólogos como Talal Asad, David Parkin e Maurice Bloch, que têm se preocupado com o uso do termo cultura associado a conotações neo-coloniais, racistas e nacionalistas. Assim, esses estudiosos rejeitam a noção de significados compartilhados produzidos em resposta à pergunta “o que é cultura, para interrogar o que a cultura faz” (STREET, 1993, p. 23), evitando-se assim nominalizações que levariam a um acúmulo de significados.

Para Rodrigues e Abramowicz (2013), a imprecisão conceitual dos termos cultura, diversidade e diferença e seus usos indiscriminados reduziram esse debate às práticas de elogios, que ressaltam o Brasil como o país da diversidade. Para os autores, a prática do elogio tem sido a estratégia utilizada para atenuar os tensionamentos raciais existentes, evitando-se assim o enfrentamento real das práticas de estigmatização e discriminação das diferenças. Logo, cultura, diversidade e diferença “[...] tornaram-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17). Ainda assim, esses temas passaram a compor os conteúdos de programas e ações do governo, e o tratamento da diversidade cultural passou a ser considerado uma ferramenta a ser construída em prol do estabelecimento do diálogo democrático entre os diferentes grupos sociais.

À vista disso, Gomes (2003) já havia problematizado sobre o risco de se reduzir as diferenças ao mero elogio, ou de essas ficarem relegadas ao campo do currículo ou da cultura escolar, sob pena, conforme a autora, de se perder toda a sua inflexão. Mesmo porque,

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos se-

res humanos ao longo do processo histórico e social. Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo (GOMES, 2003, p. 75).

Nessa direção, conforme Gomes (2007), a abordagem da diversidade cultural nos currículos oficiais, para além de uma mera exaltação das diferenças ou do erro de uma visão que discrimina os diferentes, deve considerá-la na sua relação com os processos de construção identitárias e em meio a contextos histórico-sociais, políticos e culturais. Dessa forma, tanto a diversidade quanto a identidade se constituem em interações dialógicas entre o eu e os outros, ou seja, numa perspectiva relacional.

Por esse ângulo, o currículo e os conhecimentos a ele circunscritos devem ser entendidos no contexto das relações sociais e de poder, não desconsiderando que sua manifestação se dá nas relações de desigualdades existentes entre os grupos sociais. Para Gomes, “o currículo não se restringe apenas a idéias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder” (2007, p. 23). Nesse sentido, o trato da diversidade cultural no currículo é um meio de materializar narrativas sobre indivíduos e sociedade, e ao mesmo tempo contribuir para a constituição desses sujeitos.

De acordo com Moreira e Candau “é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula” (2007, p. 20). Nesse viés, o currículo exerce papel central no combate à discriminação e ao preconceito, pois sendo o pilar sobre o qual se constroem os processos formativos, somente a partir de sua reestruturação tornar-se-á possível a implementação de uma cultura antirracista capaz de expressar a riqueza da diversidade cultural.

Dessa maneira, a valorização da história e das culturas afrocêntricas é uma forma de estabelecer um tratamento positivo no tocante à diversidade, mesmo porque

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade (GOMES, 2007, p. 18).

Essa é a perspectiva que orienta a abordagem da diversidade cultural nos currículos, que busca indagar as distorções, as omissões e os estereótipos relativos à história e às culturas africanas e afro-brasileiras que predominaram enquanto conhecimento universal. Confrontar essa visão é uma forma de desconstruir a herança do pensamento colonial. Esse posicionamento é uma reação de estudiosos empenhados em descolonizar o pensamento do mundo pós-colonial, que, segundo Ribeiro (2017), não só procuram ressaltar a importância do lugar de fala, mas também buscam o reconhecimento de que é preciso posicionar a visão daqueles que sempre estiveram à margem enquanto saberes legítimos.

Para tanto, faz-se necessário implementar ações de combate às práticas de epistemicídio que visam o silenciamento e apagamento dos discursos contra-hegemônicos, utilizadas com a finalidade de subjugar e dominar os chamados diferentes. Nesse sentido, o pensar decolonialmente pressupõe antes de tudo o poder falar, para então configurar-se de forma efetiva a interculturalidade nos discursos.

Considerando esses aspectos, Mbembe (2014) destaca que urge repensar os currículos e as práticas deles decorrentes, pois eles carregam em si os códigos e as práticas racializadas produzidas para a manutenção das desigualdades raciais. Para Gomes (2007), essas mudanças visam atender as pautas reivindicatórias dos movimentos sociais e culturais, para que os conhecimentos referentes às suas próprias histórias possam refletir a riqueza das identidades e das diversidades culturais.

Graças a esses movimentos, os currículos passaram a ser questionados e os efeitos puderam ser constatados nas mudanças realizadas em políticas educacionais e diretrizes curriculares. Conforme indica Silvério (2006)

um dos aprendizados trazidos pelo debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo é que a sociedade brasileira passa por um processo de (re)configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública (SILVÉRIO, 2006 *apud* GOMES, 2007, p. 27).

Consequentemente, a escola, reconhecida pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), como o lócus da formação cidadã e de mobilização dos processos de mudanças, deverá ser a via de acesso pela qual os processos de transformações se efetivarão.

Nessa direção, os documentos oficiais e, de modo específico as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações

Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), tiveram um papel fundamental em direção à mudança, quando passaram a nortear os currículos quanto ao tratamento da diversidade cultural em todas as etapas do ensino. Nessas legislações, a linha estrutural volta-se para o estudo das contribuições histórico-culturais dos povos africanos, afrodescendentes e dos povos indígenas, bem como sua abordagem nos estudos e atividades diárias desenvolvidos nas escolas, afirmando e revitalizando, assim, a autoimagem do negro e as práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

Para Candau (2014), a real efetivação com o trabalho da diversidade na escola exigirá antes o rompimento com a lógica de que, no espaço escolar, todos os sujeitos são vistos como iguais e deverão adquirir uma cultura comum, voltada para a construção da identidade nacional. Esse equívoco de pensamento, baseado no princípio da igualdade, conduziu, segundo a autora, a uma busca da homogeneização dos estudantes, independentemente das diferenças a eles inerentes. Ainda segundo Candau (2014) essas questões culturais têm ganhado centralidade na contemporaneidade, e, por conseguinte, diferentes orientações teórico-metodológicas vêm denunciando esse caráter monocultural da educação e a necessidade de se desenvolver práticas educativas que presentifiquem as diferenças no espaço escolar.

Um caminho para se repensar a diversidade cultural no campo educacional seria o reconhecimento da escola como um “espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2014, p. 36). Visualizar a escola nesses termos é uma forma de romper com o caráter padronizador das práticas escolares e priorizar os sujeitos do processo educativo. Considerando essa tendência, diferentes abordagens surgiram como forma de se implementar o multiculturalismo na educação, em decorrência das pressões dos movimentos sociais quanto às pautas identitárias.

O termo multiculturalismo é polissêmico e aponta para diferentes vertentes. Com base em Candau (2014), as vertentes principais seriam o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade. O multiculturalismo assimilacionista tem como perspectiva os processos de universalização da escolarização, isto é, a incorporação de todos na cultura hegemônica. Já o multiculturalismo diferencialista se voltada para o reconhecimento das diferenças e a livre expressão das identidades socioculturais. Essas duas vertentes são alvo de críticas e contradições pois poderiam favorecer uma prática separatista de grupos socioculturais no caráter monocultural da escola. A vertente mais forte, portanto, seria o multiculturalismo aberto e interativo, que ressalta as práticas democráticas, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade. Essa

perspectiva, também conforme Candau (2014), possibilitaria a interação de diferentes grupos culturais e o debate sobre a questão das diferenças relacionadas às desigualdades sociais.

Logo, a concepção de diversidade cultural proposta para os currículos e a sua abordagem em uma perspectiva intercultural lançam desafios relativos à sua inserção nas práticas educativas e à instrumentalização de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. É dentro dessa lógica que será relatada, na seção subsequente, uma experiência de abordagem da diversidade cultural, vivenciada na formação inicial de graduandos do Curso de Pedagogia, e propiciada pela condução de um projeto de pesquisa e um projeto de extensão que buscavam subsidiar teórica e metodologicamente os estudantes para o trabalho com a diversidade cultural, ao mesmo tempo facultando seu envolvimento enquanto professores formadores em um processo de reflexividade, para que se compreendam os enraizamentos dos processos de negação e silenciamento de determinadas identidades socioculturais.

Formação inicial e o trabalho com o letramento racial no combate ao silenciamento da diversidade cultural nos currículos

O movimento necessário de reelaboração das matrizes curriculares está expresso na Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), e na Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, regulamentando as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação (BRASIL, 2018). Nas referidas Resoluções, institui-se a obrigatoriedade de inclusão, nos conteúdos das disciplinas e em atividades curriculares, questões relativas à educação das relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e a cultura africana. Além dessas, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), define, em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, que o cumprimento da referida Resolução será considerado na avaliação das condições de funcionamento da Instituição de Ensino Superior — IES.

Portanto, é possível perceber que o aparato legislativo impõe a necessidade de se preparar os discentes em formação inicial para a educação das relações étnico-raciais. Tal necessidade pode ser identificada conforme relatado no presente texto, tendo em conta que diferentes grupos sociais têm se articulado para que saberes não hegemônicos e contra-hegemônicos sejam considerados como legítimos e passem a ser abordados no

campo das epistemologias. Dessa forma, para além do cumprimento legal da obrigatoriedade de se abordar a temática étnico-racial, é preciso interrogar a predominância do saber científico, entendido aqui como conteúdos escolares, nas diferentes disciplinas do currículo, e a prática contínua de negação sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana na academia e nos sistemas de ensino como um todo.

Foi considerando esses aspectos, bem como o princípio fundamental da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos processos formativos, que propusemos o desenvolvimento de dois projetos, um de pesquisa e outro de extensão, interligados por um tema em comum, a diversidade cultural. O objetivo era envolver os discentes em práticas investigativas e extensionistas, almejando articular os conhecimentos produzidos na pesquisa às práticas desenvolvidas na extensão como possibilidade de compartilhar os saberes produzidos com outros atores sociais. Mesmo porque acreditamos que, na medida em que aproximamos os sujeitos (sujeitos formadores e sujeitos em formação), a partir de atividades investigativas e extensionistas, é que delineamos os mecanismos para a conscientização, ação e intervenção sobre as práticas, com vistas a uma educação emancipadora e democrática.

Dentro deste contexto, o projeto de pesquisa “As representações das culturas afro-brasileiras nos livros didáticos de alfabetização após a Lei nº 10.639/2003: permanências, avanços e perspectivas para o letramento racial de crianças das séries iniciais do ensino fundamental”¹ analisa gêneros textuais em livros didáticos de alfabetização do 3º e 5º anos, verificando como se configuraram as representações das culturas afro-brasileiras nos gêneros textuais e as possibilidades para o letramento racial, em uma proposta de educação antirracista (MOSLEY, 2010; SKERRET, 2011). O projeto envolve quatro professoras da disciplina de metodologia de ensino de língua portuguesa e um professor da disciplina de arte em educação, e conta com a participação de três estudantes, uma bolsista e duas voluntárias. Para discussão dos dados, a pesquisa considera as articulações entre currículo, materiais didáticos e a temática étnico-racial avaliando as permanências de um conservadorismo nas formas de representação das culturas afro-brasileiras, bem como os avanços em direção a uma abordagem de respeito à diversidade e o tratamento positivo da história e culturas afro-brasileiras.

Além disso, o projeto procura envolver os participantes no estudo de teorias críticas da raça e estudos sobre letramentos e interculturalidade,

1 O projeto de pesquisa “As representações das culturas afro-brasileiras nos livros didáticos de alfabetização após a Lei nº 10.639/2003: permanências, avanços e perspectivas para o letramento racial de crianças das séries iniciais do ensino fundamental” é realizado com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PAPAQ da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

com vistas ao letramento racial dos participantes. Os resultados da pesquisa vêm sendo divulgados em congressos e seminários de pesquisa e, de modo menos usual, têm sido exploradas as possibilidades de discussão dos resultados por meio das práticas extensionistas proporcionadas pelo projeto parceiro *O conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica*, em minicursos de formação para estudantes de Pedagogia e professores da educação básica. Nesses eventos, busca-se disponibilizar e discutir teorias sobre as relações raciais, diáspora africana, culturas indígenas e interculturalidade, exemplificando esses aspectos com os dados de pesquisa.

Já o projeto de extensão *O conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica*² apresenta possibilidades e estratégias para se trabalhar a “contação” de histórias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da utilização de caixas de histórias confeccionadas com materiais reutilizáveis, evidenciando, assim, a importância do respeito ao meio ambiente.

Desse modo, como principal procedimento didático, é utilizada a metodologia *O conto que as caixas contam*, que consiste em contar histórias, após selecionar e ensaiar diversas narrativas que fazem parte da Literatura Infantil e Juvenil, e, por meio delas, confeccionar diferentes caixas de histórias, sempre respeitando o enredo original e seus autores e/ou compiladores. Participam do projeto três professoras da disciplina de metodologia da língua portuguesa e três estudantes, uma bolsista e duas voluntárias.

O projeto de extensão desenvolve apresentações literárias lúdicas em diferentes espaços, disponibiliza dados e informações por meio de suas redes sociais e promove minicursos para discutir sobre a formação do leitor literário e as possibilidades metodológicas para o trabalho com a literatura infantil. Desde 2019, vem se dedicando ao trabalho com narrativas nacionais, o que possibilitou inserir na proposta o trato com a literatura afro-brasileira e indígena. A partir dessa nova abordagem, o projeto de extensão “O conto que as caixas contam” vem propiciando a prática do “letramento racial crítico” (MOSLEY, 2010, p. 453) entre os participantes, utilizando o potencial das narrativas para abordar a diversidade étnico-racial e apresentar as culturas afro-brasileiras e indígenas de forma positiva. Ao mesmo tempo, a seleção de textos de qualidade vem propiciando a desconstrução de estereótipos e estigmas que estiveram presentes em versões literárias que conservam ainda uma visão colonialista da população negra e dos povos originários.

2 O projeto de extensão “O conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica” é realizado com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PAEx da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Dessa forma, os dois projetos acima descritos buscam por meio da pesquisa e da extensão criar possibilidades para envolver os graduandos do Curso de Pedagogia em uma reflexão crítica sobre as ideologias que moldam o conhecimento escolar e que são mantidas pelas práticas escolares. Ao mesmo tempo, criam alternativas pedagógicas para reversão desse contexto, tendo como apoio narrativas literárias e materiais didáticos (caixas de histórias) que estimulam a construção do letramento racial na formação inicial, propiciando aos estudantes, assim, o mergulho em teorias críticas da raça e em textos literários afro-brasileiros e indígenas, bem como nos estudos pós-coloniais e decoloniais, como forma de desenvolvimento do “letramento racial crítico” (MOSLEY, 2010, p. 453).

Considerando que os currículos escolares ainda se estruturam na lógica colonial conservadora e eurocêntrica de conhecimento, e atuam como barreiras que impedem o acesso aos conhecimentos não hegemônicos, faz-se necessário, segundo Mosley (2010), a contraposição a essa perspectiva, de modo a assegurar o direito a um ensino culturalmente responsivo, a educação antirracista. Esta contraposição é demonstrada a partir da união entre o projeto de pesquisa e o projeto de extensão aqui mencionados, uma vez que se interligaram com o propósito de problematizar a ausência de experiências formativas não eurocêntricas nos currículos, tais como a história da África e as culturas afro-brasileiras, seja nos materiais didáticos, seja nas práticas pedagógicas envolvendo a contação de histórias.

Além disso, ao se examinarem as disparidades raciais nos sistemas educacionais, ressalta-se a necessidade de se investir em pesquisas que identifiquem o papel desempenhado pela escola na estruturação e na manutenção das formas simbólicas do racismo. Tendo em vista que os professores são parte dessa estrutura e são por ela influenciados, Ladson-Billings (1998) argumenta que eles tendem a reproduzir o preconceito e o racismo em suas práticas pedagógicas, consciente ou inconscientemente. Por isso, urge envolvê-los em um processo de letramento racial para que os mesmos possam confrontar concepções, linguagens e posturas racistas, e a forma como essas afetam as práticas de ensino.

Nesse sentido, é preciso considerar com especial cuidado a formação do professor, principalmente no sentido de inseri-lo em uma pedagogia para o letramento racial crítico, de modo que ele desenvolva uma compreensão sobre raça e passe a interrogar o racismo manifesto nos currículos e nas políticas educacionais. À vista disso, articular os pressupostos da teoria racial crítica com o ensino dos letramentos configura-se como alternativa para aproximar o discente em formação inicial de um ensino culturalmente relevante, voltado para as práticas socioculturais por ele vivenciadas. Esse movimento incluiria, então, uma visão sociocrítica dos letramentos, aliada a uma problematização sobre raça.

A abordagem do letramento racial apresenta perspectivas distintas, o letramento racial e o letramento racial crítico. A primeira perspectiva, o letramento racial, proposta por Twine (2004), visa o desenvolvimento de competências para o enfrentamento do racismo, por meio de práticas de letramento no contexto familiar. Nessa concepção, o letramento racial envolve três dimensões: a conceitual, a cultural e a de consumo. A primeira delas, a dimensão conceitual, consiste em assimilar vocabulário e conceitos necessários para analisar e identificar o racismo simbólico e sistemático presentes no currículo escolar. A segunda dimensão ressalta a importância de propiciar o acesso aos bens culturais e o convívio com adultos e crianças negras para construção de uma rede de amizade. E, por fim, a terceira dimensão demonstra o papel das práticas de consumo e estética para propiciar o contato com a cultura visual e simbólica dos povos da diáspora, de modo a se promover a identificação com o povo negro e sua luta.

Mosley (2010) traz a perspectiva do letramento racial crítico para desconstruir discursos e práticas e reconstruir a agência humana. A partir de experiências vivenciadas no contexto de formação inicial de professores, Mosley (2010) constatou que, ao inserirem-se professores em uma perspectiva de ensino culturalmente relevante e antirracista, eles se tornavam capazes de reconstituir seus conhecimentos e crenças. Para a autora, “uma pessoa não é antirracista se ela não percebe o antirracismo em suas ações” (MOSLEY, 2010, p. 450). Para tal, seria preciso que ela compreendesse antes o que significa ser racista e antirracista.

Ainda segundo Mosley (2010), o letramento racial crítico é a ferramenta para instrumentalizar os professores na formação inicial de modo a desvelarem as ideologias que desempenharam o papel de posicionar negros e indígenas como subumanos, relegando a eles o papel da inferiorização e da sujeição. No contexto escolar, as políticas de letramento atuam como se ser letrado fosse um direito para brancos, economicamente privilegiados. Portanto,

Essas ideologias mascaram a presença do racismo nas práticas de letramento escolar e surgem na narrativa de professoras em formação inicial que fazem nossos cursos. Essas ideologias são mantidas na escola, em parte por meio do currículo e também por meio de práticas discursivas (MOSLEY, 2010, p. 453).

Consequentemente, ser letrado para o negro consistiria em uma espécie de concessão para os estudantes negros, cujas aprendizagens, segundo Soares (2020), são associadas a ideologia da deficiência cultural.

Assim, o letramento racial crítico, em interlocução com os pressupostos do letramento sociocrítico e da teoria racial crítica, busca a construção da agência humana, realizada por meio do empoderamento intelec-

tual e social aliado à questão racial negra. E, ao mesmo tempo, considera o desenvolvimento dessa competência uma forma potente de desconstrução das estruturas racializadas e dos discursos opressivos, em prol da transformação social.

Nesse sentido, os projetos aqui apresentados propõem a reaproximação dos conhecimentos relativos às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para incentivar os discentes em formação inicial ao ensino desses conteúdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a promoção do letramento racial crítico desde a infância.

Considerações finais

Neste capítulo, propusemos discutir as potencialidades das narrativas literárias e dos materiais didáticos como abordagem para o ensino da diversidade cultural e para o letramento racial de docentes em formação inicial, subsidiadas por projetos de pesquisa e de extensão.

Uma questão que permeou esta proposta de trabalho foi a constatação de que, no campo acadêmico, ainda são incipientes e/ ou ausentes trabalhos com temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais nas disciplinas do Curso de Pedagogia. Esse aspecto reforça a visão de que o campo acadêmico ainda corrobora as práticas de epistemicídio, impedindo a emergência de outros saberes, especialmente aqueles considerados saberes contra-hegemônicos, negando assim a existência do pluralismo epistêmico e reforçando a ideia de monocultura.

Outro aspecto que identificamos na condução dos projetos de pesquisa e de extensão é a dificuldade dos professores de discutirem raça, racismo e antirracismo em seus campos de estudo, bem como de atenderem às demandas apresentadas pelos discentes sobre a abordagem da temática racial na educação. Muitos docentes reconhecem sua insegurança e desconforto em lidar com as tensões que envolvem a questão racial e assumem não ter conhecimento teórico para conduzir uma discussão, apresentando como saber legítimo apenas os conteúdos específicos de sua disciplina. Assim, coadunamos com Mosley (2010) quando a autora ressalta que o professor precisa desenvolver competências para lidar com uma gramática racial que resiste no tempo e estrutura todas as esferas sociais.

Retomando o foco deste texto, constatamos que as narrativas literárias e os materiais didáticos constituem-se como potentes ferramentas para o trabalho com a diversidade cultural.

Com a realização dos minicursos de formação, verificamos que contar histórias que trazem em seu enredo as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas expressa com simplicidade e, ao mesmo tempo, com profundidade o compromisso em trazer para o leitor literário narrativas que

foram silenciadas. Mesmo porque os textos contemplam desde os aspectos físicos, trazendo uma autoimagem positivada dos negros, até aspectos sobre pertencimento étnico e as relações entre diversidade e desigualdade. Emergem, ainda, as representações da história e culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como as contribuições dos povos da diáspora africana e dos povos indígenas para a formação da sociedade.

Além disso, o trabalho com grupos de estudos propiciou aos participantes dos projetos o contato direto com textos contendo conceptualizações sobre raça, racismo e problematizações a respeito do pensamento colonial. Tais leituras permitiram, principalmente, uma aproximação com estudos contemporâneos que expressam o pensamento decolonial e têm sido uma forma de se aprofundar nas relações entre educação e interculturalidade. Esse processo de imersão teve como proposta envolver os participantes em práticas de letramento racial e fomentar a reflexão sobre o perigo de histórias únicas e desconexas da realidade.

Por fim, visualizamos na abordagem do letramento racial crítico uma ferramenta voltada para o estabelecimento de ações para o enfrentamento do racismo estrutural. Conforme argumenta Skerret (2011), uma pessoa racialmente letrada compreende que a raça funciona como um instrumento de diagnóstico, análise e avaliação das condições sociais e das experiências vivenciadas. É também, capaz de reconhecer as barreiras institucionais e contextuais que limitam as ações dos indivíduos. Logo, o caminho para romper as barreiras da raça e do racismo, ainda conforme Skerret (2011), reside na educação antirracista e na formação pelo viés do letramento racial.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 ago. 2021.

- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação — PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 ago. 2021
- BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.
- CANDAUI, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, mai./jun./jul./ago. 2003.
- GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- GUTIÉRREZ, K. D. Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, [S. l.], n. 2, p. 148-164, 2008.
- LADSON-BILLING, G.; TATE, W. Toward a critical Race theory of education. *Teacher College Record* 97, New York, US, n. 1, 1995, p. 47-68.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa, PT: Antígona, 2014.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSLEY, M. That really hit me hard: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race, ethnicity and education*, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 449–47, dez. 2010. RIBEIRO, D. O que é lugar de fala. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15–30, jan./mar. 2013.

ROGERS, R.; MOSLEY, M. Racial literacy in a second-grade classroom: Critical race theory, whiteness studies, and literacy and Literacy Research. *Reading Research Quarterly*, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 462–465, out./nov./dez. 2006.

SKERRETT, A. English teacher's racial literacy knowledge and practice. *Race Ethnicity and Education*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 313–330, 2011.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D. et al. (ed.). *Language and Culture*. Clevedon, UK: British Association of Applied Linguistics, 1993. p. 7–13.

THEODORO, M. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: IPEA, 2008.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 878–907, nov. 2004.

CAPÍTULO 10

A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS SOBRE O LIVRO E A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

Juliana dos Santos Rocha
Santuza Amorim da Silva
Karla Cunha Pádua

Introdução

Para os estudiosos, é de conhecimento público e notório que os livros e a leitura possuem papel importante para o desenvolvimento da sociedade. No entanto, o que as crianças fariam sobre esse assunto? Elas leem? O que leem? Como têm acesso às obras? Neste trabalho, fruto de uma pesquisa¹ concluída de mestrado, foi realizado um estudo de caso alinhado à abordagem qualitativa. Apresentamos um recorte da pesquisa e buscamos investigar o olhar das crianças com relação ao livro e à leitura. Em busca de respostas para essas questões, além de ter feito a observação durante três meses com uma turma do 2º ano e com outra do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais, participante do Projeto Ler é Viver², também foi realizada uma entrevista semiestruturada de modo individual com 16 crianças, 8 de cada turma, à qual daremos ênfase, e com as professoras que desenvolveram o projeto na sala de aula. Ao longo do texto, apresentaremos alguns trechos das entrevistas realizadas. Destacamos que todos os nomes

1 A pesquisa completa "O Projeto Ler é Viver: um estudo de caso sobre a leitura literária na escola" está disponível no endereço eletrônico: http://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2020_3.pdf.

2 O objetivo geral da dissertação foi analisar em que medida as ações do Projeto Ler é Viver contribuem para a formação do leitor literário em uma das escolas em que é executado. Mas, neste trabalho, não vamos nos aprofundar no estudo do projeto em razão do recorte realizado.

apresentados são pseudônimos escolhidos pelos entrevistados, a fim de considerar as suas identidades e respeitá-lhes na condição de sujeitos. Para melhor contextualização do leitor, antes de nos debruçarmos sobre a visão das crianças sobre o livro e a leitura tanto no âmbito escolar quanto extraescolar, faremos uma breve caracterização da escola pesquisada e das crianças que participaram desse estudo.

A escola da pesquisa faz parte da rede estadual de ensino e se localiza na capital mineira. Atende, majoritariamente, crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, morando nas comunidades do entorno e algumas na região metropolitana, porque os seus pais trabalham próximos à instituição de ensino. Em 2019, ano da realização dessa pesquisa, tinha 1165 alunos matriculados, distribuídos no ensino fundamental e médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela integra um polo educativo, do qual faz parte também um centro de saúde municipal e uma instituição social católica. A última tem convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte e presta atendimento a crianças de 2 a 5 anos (infantil e maternal) e de 6 a 14 anos (tempo integral) no período do contraturno da escola. Para que a criança possa participar dessa instituição social católica na modalidade de tempo integral, é pré-requisito estar matriculada na escola da pesquisa. Nesse local, onde também fazem a refeição, as crianças têm aulas de música, dança, informática, capoeira, educação física e reforço escolar.

A turma do 2º ano possui 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos. Dentre os últimos, 2 são autistas. Com exceção de uma menina que tinha 11 anos, as demais tinham 7. A princípio, a sala do 3º ano tinha 25 crianças matriculadas, porém; depois de algumas transferências realizadas no início do ano, a turma ficou com 22, 9 meninas e 13 meninos. Com exceção de uma menina de 10 anos e um menino de 9, as outras estão com 8 anos.

O gosto pela leitura

O costume de ler precisa ser fomentado ainda na infância, para que a criança desde pequena aprenda que ler é algo relevante e, sobretudo, prazeroso. Uma leitura feita de modo agradável potencializa a imaginação, a escuta atenta e a fala dos pequenos. Quando as crianças foram perguntadas se gostavam de ler, apenas Letícia, uma criança do 2º ano disse não gostar porque “não tenho muita paciência pra ler”. As demais (93%) responderam positivamente a essa questão, apresentando diferentes razões. Para Mário, aluno do 2º ano, ajuda no desenvolvimento da língua portuguesa “porque a gente aprende as palavras, as sílabas”. Nessa linha de pensamento, Bianca, aluna do 3º ano, acredita que a leitura traz aprendizado: “se eu não ler, eu não vou aprender nada, eu não vou conseguir escrever quando eu for

grande”. Para Bia, sua colega de sala, faz parte do cotidiano: “eu acho que ler faz parte da nossa vida, aí a gente vai acostumando e vai começando a gostar”. Para Michele, outra aluna do 3º ano, possibilita usar a imaginação e entrar na história: “eu gosto de ler livros porque eu imagino que eu tô dentro deles e é muito divertido”. Para Samuel, aluno do 2º ano, ajuda a ocupar o tempo de modo prazeroso: “quando eu tava de férias, eu pegava os meus livros pra ler”. Para seu colega de sala Caio, as histórias despertam emoções “porque tem umas palavras que deixa triste e feliz”.

Tal como as crianças, pensamos que o ato de ler pode propiciar vários benefícios para o indivíduo. A leitura ainda pode ser considerada como uma atividade cognitiva e social. Na primeira dessas modalidades, pressupõe-se que, quando os sujeitos leem estão fazendo uma série de processos mentais tais como identificar informações, levantar hipóteses, entre outras. Desta forma, utilizam táticas que os auxiliam a ler com mais eficácia. Por outro lado, na segunda, a leitura presume a interação entre o escritor e o leitor, que, apesar da distância, desejam se comunicar.

Ressaltamos que, com o início dos estudos dialéticos, a leitura começa a ser vista como um suporte propício para o diálogo entre o leitor e o autor, retratando uma nova concepção profundamente rica, criando espaço para a subjetividade, para o aumento da criatividade, estimulando a leitura coletiva e, como resultado, a interação entre os indivíduos (RAIMUNDO, 2009). Nesse ponto de vista,

a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma (KRUG, 2015, p. 1).

Segundo Queirós, a leitura é “o caminho para a construção consciente do destino da humanidade” (2011, p. 8). À vista disso, ela é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Além de incentivar a criatividade, favorecer o conhecimento sobre novos lugares e propiciar o acesso a informações dos mais diferentes assuntos, a leitura transforma o indivíduo em um ser mais reflexivo e crítico no ambiente em que vive.

As crianças têm acesso a livros fora da escola?

Buscando descobrir se as crianças possuíam algum contato com os livros em ambientes extraescolares, durante a entrevista, perguntamos se tinham livros em seus domicílios. Para melhor apresentação, expomos as respostas no Quadro 1.

Quadro 1 — Respostas das crianças a respeito da presença de livros em seus domicílios

Criança	Resposta
Alice	“Sim. O menino que grita[va] lobo, A princesa Ariel, O Patinho feio, Branca de Neve, Sininho e Agora consigo ler histórias de dois meninos.”
Bia	“Sim. Dorme, menino, dorme. Eu tenho outros, mas eu não lembro o nome.”
Bianca	“Sim. Escolinha da professora Girafina e O gato procurava o rato. Tenho [mais livros]. Eu não tô lembrada.”
Caio	“Sim. A criança do mundo.”
Daniel	“Não.”
Gabriel	“Não.”
Gustavo	“Sim. Só sei que é um livro que tem palavras em inglês.”
Larissa	“Não.”
Letícia	“Não.”
Lylyka	“Sim. Tem um que é de gatinho... eu esqueci o nome. Eu tenho da Turma da Mônica [...]. Livro eu tenho, só que não fica na minha casa, mas na casa do meu irmão.”
Manuela	“Sim. Cinderela, A Bela Adormecida, A Arca de Noé, Revistinha da Turma da Mônica. Tem muito mais livros lá que eu nem lembro.”
Mário	“Sim. A Pequena Sereia, Branca de Neve e Mogli.”
Michele	“Sim. Histórias bíblicas para criança.”
Rafael	“Sim. Pinóquio, Curupira, Guerra Mortal (pirata) e de super-heróis [Vingadores].”
Samuel	“Sim. Minha mãe não é legal e vários livros de português, matemática, inglês e geografia.”
Vinícius	“Sim. De animais, um da Disney e um de bola.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dadas pelas crianças durante as entrevistas.

A partir dos dados expostos, a maioria das crianças (75%) declara possuir livros em sua casa. Evidencia-se a presença dos clássicos infantis e dos contos de fadas. Gibis da Turma da Mônica e títulos didáticos também foram citados. Quatro crianças (25%) disseram ter mais livros do que o indicado, mas não se recordavam dos títulos. Algumas delas citaram somente o assunto abordado na obra e outras mencionaram ter alguns livros que não conseguimos identificar, como “Agora consigo ler histórias de dois meninos” e “Escolinha da professora Girafina”.

Nos chama atenção o fato de o aluno do 3º ano, Gustavo, relatar ter somente um livro com palavras em outro idioma; de os títulos citados por Samuel, aluno do 2º ano, serem, em sua maior parte, didáticos; de Michele, aluna do 3º ano, ter só obras de cunho religioso; e de quatro crianças (25%) não terem nenhuma obra em sua residência. Dentre elas, está Letícia, aluna do 2º ano, que declarou na entrevista não gostar de ler. Tais questões demonstram a importância do acesso ao livro de literatura no ambiente escolar, sobretudo para aquelas que não têm contato com esses materiais em suas casas. Nesses casos, muitas vezes, a instituição educacional é o único local onde as crianças têm a possibilidade de acesso e os professores possuem papel fundamental nesse processo. O contato com as obras é relevante, mas não é suficiente, sendo essencial a realização da leitura pelas crianças para que elas se transformem em leitoras. Ainda, é importante que os docentes promovam estratégias para a construção de sentidos dos textos e abram espaço onde elas possam conversar a respeito do que foi lido, socializando com os colegas as suas impressões. Dessa forma,

A escola deve propiciar a qualificação desse leitor, possibilitando que ele possa, na interação com a palavra literária, crescer como pessoa, à medida que atua criticamente sobre o texto, sendo capaz de se transformar e de transformar a realidade que o cerca, atuando de forma cidadã. Ler não apenas pelo ato de ler, mas ler com a consciência do que significa ler, buscando sentido naquilo que é lido (RITER, 2009, p. 63).

Paulino (1998) complementa ainda que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56).

Assim, as instituições escolares têm papel essencial na formação desse leitor e os docentes são fundamentais nesse processo, visto que as suas práticas podem possibilitar o contato das crianças com o livro, aproximando-as da leitura. Ademais, é primordial que estes profissionais busquem ferramentas que apresentem a leitura de modo mais atrativo e auxiliem o pequeno leitor não só a entender o texto, mas também a compartilhar com

o outro as suas percepções sobre a obra literária lida, construindo assim, uma comunidade de leitores. Nesse contexto, Dionísio (2014) explica que as comunidades de leitores possibilitam “viver a leitura como uma experiência verdadeiramente social” e o sentimento de pertença a essas comunidades é suficiente para a formação de leitores competentes e contínuos.

A leitura e o livro dentro e fora da escola

Procurando descobrir se essas crianças tinham algum momento de leitura no ambiente familiar, perguntamos a elas se tinham o costume de ler em família. As respostas recebidas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 — Respostas das crianças sobre a leitura em família

Criança	Resposta
Alice	“Às vezes minha mãe.”
Bia	“Sim. Minha mãe. Ela lê de vez em quando, à noite, antes de dormir.”
Bianca	“A minha mãe lê quando tá muito difícil.”
Caio	“Deixa eu ver... Tem! A minha avó.”
Daniel	“Não.”
Gabriel	“Sim. Quando a minha irmã leva [o livro] lá pra casa, ela lê pra mim.”
Gustavo	“Não. Eu leio sozinho.”
Larissa	“Não. “Só eu mesma.”
Letícia	“Não.”
Lylyka	“Não.”
Manuela	“Sim. A minha mãe só lê quando ela não está ocupada porque ela é boleira.”
Mário	[Fez sinal de sim com a cabeça]. “A minha mãe.”
Michele	“Sim. O meu pai.”
Rafael	“Não.”
Samuel	“Não. Eu mesmo pego os meus livros e vou ler.”
Vinícius	“Sim. Minha mãe, meu pai e meu irmão.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dadas pelas crianças durante as entrevistas.

A partir da análise do Quadro 2, sabemos que nove crianças (56%) mencionaram ter o hábito de ler em família, a figura feminina é a mais expressiva nesse processo, no qual se sobressai a mãe. Dessas crianças, três indicaram o período em que a leitura acontecia: antes de dormir, quando havia dificuldade na compreensão do texto e no período em que a mãe

tinha tempo disponível. No entanto, sete crianças (44%) falaram não ter esse costume, mas três delas afirmaram ler em suas residências. As informações obtidas em nosso trabalho dialogam com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que demonstrou que “a figura da mãe é bastante importante na influência da leitura, especialmente quando se comparada à influência do pai ou de algum parente” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 71). O período de leitura em família é muito importante, uma vez que “as histórias lidas e ouvidas na infância, criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou quem lê com o livro entre as mãos” (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Ainda nesse cenário, perguntamos às crianças se elas recebiam livros de presente. Para melhor visualização dos dados, apresentamos as respostas no Quadro 3.

Quadro 3 — Respostas das crianças sobre receberem livros de presente e quem dá

Criança	Resposta
Alice	“Ahan. Meu tio.”
Bia	“Minha avó, minha tia. Ganho no Natal, às vezes no Dia das Crianças.”
Bianca	“Não, mas eu gostaria de ganhar.”
Caio	“Deixa eu ver... não.”
Daniel	“Às vezes, meu padrinho.”
Gabriel	“Não. Eu acho que nesse Dia das Crianças eu vou ganhar... Vou pedir à minha mãe.”
Gustavo	“Às vezes sim, às vezes não. Meu pai, minha tia, minha mãe, várias pessoas.”
Larissa	“Meu tio. Eu ganhei só um, A Arca de Noé.”
Letícia	“Nunum.”
Lylyka	“Meus tios de vez em quando.”
Manuela	“Várias pessoas da família. Minha tia Marize, eu acho que ela me dá mais.”
Mário	[Fez sinal de sim com a cabeça]. “O meu pai. Ele me deu da Mônica”.
Michele	“Ahan. A minha tia, eu só ganhei um.”
Rafael	“Não.”
Samuel	“Só um. Meu amigo me deu.”
Vinícius	“É porque quando eu estava na creche eles davam livros para nós de presente.” [Ganhou apenas um].

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dadas pelas crianças durante as entrevistas.

Baseado no Quadro 3, constatamos que a maioria das crianças (69%) disse ter recebido livros de presente; porém, dentre elas um número significativo (25%) recebeu somente um, isto sinaliza que essa prática não é recorrente. Mesmo sendo perguntado sobre livros, Mário, aluno do 2º ano, contou ganhar do pai gibis da Turma da Mônica. Essa revista em quadrinhos também foi citada por Lylyka e Manuela, suas colegas de sala, quando foram questionadas sobre a presença de livros em suas residências. Essa revista em quadrinhos é um sucesso entre as crianças, porque

As histórias da Turma da Mônica são construídas com base na psicologia do senso comum e por isso tornam-se compreensíveis e oferecem oportunidades para as crianças aprenderem, informalmente, sobre aspectos do mundo social (ALVES, 2001).

Dessa maneira, esse tipo de publicação colabora para estimular o interesse das crianças pela leitura, não só por ter uma linguagem descomplicada, mas também por ser constituída por pequenos textos contidos em balões acompanhados de imagens coloridas que despertam o interesse delas e as auxiliam a entender a narrativa, retratada de maneira sequencial. Além disso, aquelas que não são alfabetizadas podem realizar a leitura imagética da história por meio das ilustrações.

Cinco crianças (31%) contaram não serem presenteadas com obras literárias, mas duas delas relataram a vontade de ganhá-las. Uma ainda mencionou que iria pedir à mãe um livro de presente no Dia das Crianças, o que demonstra o interesse delas por esse tipo de material. Chama atenção o fato de aparecer uma entidade escolar na resposta de uma das crianças, foi notado que essa ocorrência teve muito valor para ela, uma vez que a guardou na memória, possivelmente por ter sido o único livro que ganhou. Ao compararmos os Quadros 2 e 3, observamos que, embora a mãe seja a pessoa que mais proporciona um momento de leitura no ambiente familiar, essa figura aparece somente uma vez nas respostas das crianças sobre as pessoas que as presenteiam com livros e, surpreendentemente, os tios/tias foram os mais citados (31%), desempenhando assim papel importante para o estímulo à leitura.

No decorrer da entrevista, perguntamos às crianças qual foi a história que elas mais gostaram de ouvir ou de ler. Mostramos as respostas no Quadro 4.

Quadro 4 — Respostas das crianças sobre a história preferida³

Criança	Livro	Argumento	Observação
Alice	“O menino que grita[va] lobo.”	“Ah, na verdade é... no finalzinho, quando ele pede desculpa para as pessoas.”	É uma fábula de Esopo. Tem esse livro em casa.
Bia	“Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!”	“É porque eu sou bem medrosa, naquele livro eu entendi que não precisa ter medo, que tem muitas coisas que não existem, tem hora que o medo deixa a gente ficar com mais medo ainda.”	Essa obra do Projeto Ler é Viver ³ foi trabalhada em sala de aula com a turma do 3º ano.
Bianca	“Do Peter Pan.”	“Ele viaja pelo mundo e encontra vários amigos.”	..
Caio	“Eu gosto mais o da cobra venenosa.”	“Porque a cobra venenosa pica, ela pica no pescoço e aí morre.”	..
Daniel	“O que salva o dia.”	“O Wolverine e o Homem de Gelo estavam brincando, o Homem de Gelo mandava blocos de gelo pro Wolverine quebrar, quando chegou três vilões, eles jogaram uma flor que ia crescendo e destruía tudo, mas o Hulk bateu neles e esmagou as flores.”	É um livro que pegou emprestado na instituição social católica que estuda no ensino de tempo integral.
Gabriel	“Acorda, Rubião.”	“É a história que eu gostei.”	Essa obra do Projeto Ler é Viver foi trabalhada em sala de aula com a turma do 3º
Gustavo	ano.	“Porque eu estou mais acostumado com ela, é muito legal. Você aprende muito, quando você for grande e velho, você já pode fazer as coisas sozinho, pode morar sozinho.”	..
Larissa	“A historinha da Chapeuzinho		

Continua

³ As turmas das crianças entrevistadas estavam participando do Projeto Ler é Viver.

Quadro 4 — Respostas das crianças sobre a história preferida

Continuação

Letícia	Vermelho.”	-	..
Lylyka	“É a história do caracol.”	“Fala sobre os animais, fala só sobre os animais.”	Não soube dizer o título.
Manuela	“Eu gosto da		
Mário	Cinderela.”	-	..
Michele	“O gato na sopa, do Ler é Viver.”	“Eu gostei porque é tão legal e eu nunca imaginava ver um livro desses.”	Essa obra do Projeto Ler
Rafael	é Viver foi trabalhada em sala de aula com a turma do 2º ano.		
Samuel	“O do Mogli.”	“Porque tem aventuras”.	Tem esse livro em casa.
Vinícius	“A que Jesus volta pro céu.”	-	É uma passagem bíblica contida em um livro que tem em casa.
	“A dos piratas.”	“Porque fala de várias coisas legais.”	Tem esse livro em casa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dadas pelas crianças durante as entrevistas.

Ao analisarmos o Quadro 4, identificamos que 25% das crianças entrevistadas citaram como histórias favoritas livros que compõem parte do acervo do Projeto Ler é Viver. Estas obras foram trabalhadas pelas professoras com as turmas que participam dessa pesquisa no 1º semestre de 2019. Esclarecemos que as instituições de ensino integrantes desse projeto recebem de modo semestral uma caixa com livros literários infantojuvenis para cada turma. Eles podem ser lidos na instituição de ensino ou nas residências das crianças. Com sede em Belo Horizonte, este projeto foi criado em 2006 pelo Instituto Gil Nogueira, uma organização não governamental, e tem como foco diminuir o analfabetismo funcional de crianças do 1º ao 5º anos de escolas públicas do Estado de Minas Gerais por meio do incentivo à leitura de livros literários. Também teve destaque, com a mesma porcentagem (25%), a menção a obras que as crianças tinham em seus domicílios. Segundo Butlen, a “oferta dos objetos a serem lidos, parece ser elemento indispensável para alargar os horizontes da leitura” (2016, p. 23).

Consequentemente, a presença desses livros na escola e nos lares dessas crianças contribuiu para estimular o gosto das crianças pelas histórias.

A fim de compreendermos melhor como acontecia o acesso ao livro e à leitura dentro da instituição de ensino da pesquisa, foi indagado as crianças se as docentes tinham o hábito de ler histórias para elas, se as levavam à biblioteca e se elas frequentavam esse ambiente.

Sobre a leitura feita pelas professoras, quatro crianças (25%) não se pronunciaram a respeito, as demais (75%) responderam positivamente a essa pergunta, o que é muito frutífero, porque, quando elas leem, estimulam a turma a ler também. De acordo com Nascimento, Lara e Grossi (2017), quando o docente, ao longo de sua vida, teve uma relação próxima com a literatura, acaba passando esse hábito para os seus alunos no dia a dia da escola. Assim, a formação do professor como leitor tem influência direta na formação leitora dos estudantes. Esse parece ser o caso das professoras das turmas acompanhadas ao longo desta pesquisa.

Acerca da utilização da biblioteca pelas crianças na escola da pesquisa, as respostas foram unânimes (100%): não têm o hábito de frequentá-la para ouvir histórias, realizar empréstimo de livros ou ler nesse espaço, sendo utilizada para assistir jogos esportivos ou filmes, frequentemente, com o professor de educação física. Nesse contexto, Michele, aluna do 3º ano, mencionou que vai nesse espaço “só pra assistir filme e o professor de educação física já levou a gente na biblioteca para assistir alguns futebols”. Já Lylyka, uma aluna do 2º ano, disse ir nesse espaço somente quando é solicitada para “encher o tubinho da caneta pra professora”.

Além de as crianças estudarem na escola da pesquisa, com exceção de Lylyka que estuda somente no ensino regular, as demais (93%) participam no contraturno de uma instituição social católica que oferta o ensino em tempo integral. Durante a entrevista, várias crianças disseram ir à biblioteca dessa instituição com as docentes, não só para assistir filmes, como também para a realização de leitura, empréstimo de livros e contação de história. Assim, as atividades nesse espaço são alternadas, como ilustram os trechos das entrevistas de Mário, aluno do 2º ano “de vez em quando, a gente vai pra lê livro e pra vê filme” e de seu colega de sala Caio “vê filme e pega um livro”. Desta maneira, as práticas dessas profissionais que atuam nessa entidade evidenciam certa atenção ao fomento à leitura.

No decurso desta investigação, observamos que a biblioteca da escola da pesquisa estava fechada constantemente, seja para a docente que atua nesse ambiente substituir uma colega de profissão em sala de aula e/ou para ajudar a “olhar” o recreio das crianças. Os dados encontrados nesse estudo vão ao encontro de Campello (2015), uma das maiores pesquisadoras de biblioteca escolar do país. Para ela,

Os responsáveis pela biblioteca são, na sua maioria, professores, o que a primeira vista pode ser considerado um ponto positivo dada a possibilidade de, contando-se com esse profissional, se desenvolver projetos pedagógicos na biblioteca. Entretanto, há diversos aspectos negativos: são geralmente professores readaptados, sem treinamento específico para a função, ou então dividem seu tempo na biblioteca com outra função na escola. Também é esse professor que, quando falta algum docente, assume a regência da turma, ficando a biblioteca fechada nessas ocasiões (CAMPELLO, 2015, p. 5).

A situação da biblioteca da escola da pesquisa, além de revelar a falta de funcionários nas instituições de ensino da rede estadual de Minas Gerais, comprova que não é o profissional bibliotecário que trabalha nesse espaço. Tais questões dificultam a chance de as crianças terem um local diverso da sala de aula no qual possam desfrutar de atividades contínuas direcionadas ao incentivo à leitura, ao invés de usá-lo somente como um lugar para assistir televisão.

Ainda sobre essa questão, a professora Coruja⁴, que ministra aula na turma do 2º ano, mencionou que a mudança da localização da biblioteca para outro espaço na escola prejudicou o acesso. Dessa forma, ela tem trabalhado com as crianças os livros que possui na sala de aula, assim como os do Projeto Ler é Viver. No entanto, disse ter vontade de agendar uma ida à biblioteca para que as crianças tenham a oportunidade de realizarem o empréstimo domiciliar. Por outro lado, a docente Jaqueline⁵, que atua na turma do 3º ano, recordou que, no passado, havia uma profissional que trabalhava só na biblioteca e desenvolvia inúmeras atividades direcionadas para a leitura; porém, há aproximadamente três anos houve mudança da pessoa que trabalha nesse ambiente, e esta nova profissional tem atuado mais no desenvolvimento de outras atividades escolares. Por essa razão, não tem levado a turma à biblioteca, optando por usar obras literárias da sala para estimular a leitura. Ao longo da investigação, foi notado que ambas as professoras trabalham com os livros literários na sala de aula, o que é muito positivo, porém não podemos negar o quanto é importante uma biblioteca escolar viva, já que a interação das crianças com as obras, os momentos de leitura e a vivência nesse espaço fazem toda a diferença no crescimento delas.

Neste contexto, Butlen afirma que a biblioteca pode ser o lugar onde se forma o leitor polivalente, o leitor de literatura,

4 Pseudônimo escolhido pela professora do 2º ano.

5 Pseudônimo escolhido pela professora do 3º ano.

mas não só isso, um leitor que também seja capaz de tratar informações, de se apropriar delas, de utilizá-las na sua vida e em seus projetos. [...] Se a escola é o lugar da aprendizagem e do ensino das práticas de leitura, então a biblioteca é o lugar da vivência dessas práticas (BUTLEN, 2017)⁶.

Mesmo com os diversos proveitos que a biblioteca pode propiciar ao indivíduo, e com a Lei nº 12.224 de 24 de maio de 2010⁷, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, tendo entrado em vigor em 2020, depois de uma década, a existência de uma biblioteca escolar bem equipada, com profissionais capacitados, acervo diversificado e apropriado, que ofereça serviços de qualidade e que dialogue com a parte pedagógica não é a realidade da escola da pesquisa e nem da maioria das instituições de ensino públicas no país, porque, na maioria das vezes, esse lugar é desprezado, sendo pouco apreciado e visto simplesmente como um depósito de livros.

A fim de descobrir como as crianças escolhem os livros a serem lidos, foi perguntado a elas quais critérios usavam. Com as entrevistadas do 2º ano, tivemos o seguinte resultado: fazem a seleção pela capa (5); olham o título e a ilustração (3); veem apenas o título (1); leem somente a primeira página (1); e escolhem com o dedo no “uni duni e tê”, em razão de esse processo ser muito difícil por achar que todas as obras são legais (1). As crianças do 3º ano mencionaram que olham a capa (2); veem o título e a ilustração, folhear todo o livro e, nesse momento, veem o texto e as ilustrações (1); leem a primeira página (1); escolhem um livro que ainda não foi lido pela docente, pois não gosta de repetir e quer conhecer histórias novas (1); optam por aquele que gostou muito e/ou não compreendeu a história para entendê-la (1); selecionam o que não terminou o registro da história no passaporte de leitura⁸ (1); e não souberam dizer nenhum critério que usa, citando apenas que pensam “vou pegar aquele” (1), então desconfiamos que a seleção seja feita pela capa. Os dados afirmam que, embora as crianças usem diferentes métodos para a seleção, a capa foi prevalente (43%), mas o título e as ilustrações também foram relevantes no processo de escolha da obra a ser lida.

Ao longo da entrevista, foi notado que as crianças criavam expectativas a respeito da narrativa com base nas ilustrações e nos títulos inclusos na capa, tais como:

6 BUTLEN, M. Entrevista com Max Butlen, especialista em políticas de leitura. [Entrevista cedida a] Victória Rodrigues Martins. *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://www3.eca.usp.br/noticias/entrevista-com-max-butlen--especialista-em-pol-ticas-de-leitura>. Acesso em: 11 mar. 2022.

7 Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

8 É uma atividade cobrada pelo Projeto Ler é Viver para que as crianças comprovem a “leitura” e a “compreensão” do livro a fim de participarem da premiação simbólica promovida pelo Instituto Gil Nogueira no final do semestre.

“Eu olho na capa se tem um desenho legal e divertido” (MÁRIO, 2º ano);
“Eu já olho e escolho o que eu vou querer, eu escolho pela capa”
(LARYSSA, 2º ano);
“Eu olho pro desenho da capa e o que está escrito” (CAIO, 2º ano);
“Primeiro é o título e depois é a imagem” (MICHELE, 3º ano);
“Pela capa eu vejo se ele é bom” (GABRIEL, 3º ano).

Sobre esse assunto, o estudo de Grossi enfatiza que a “capa assume grande importância no processo de avaliação de um livro por esses leitores” (2018, p. 72), e Ribeiro complementa que “a capa do livro é como um cartão de visita da obra. É seu primeiro contato com o público [...]. Uma capa de livro é, antes de tudo, a representação em termos gráficos do conteúdo da própria obra” (2000, p. 375).

Interessante notar que foi citado pelas crianças entrevistadas escolher um livro que já tinha sido lido, seja por ter gostado muito da narrativa ou por não tê-lo entendido muito bem. Também foi mencionado como critério não ter terminado o registro⁹ da história no passaporte de leitura. No último caso, pensamos que a criança tenha o costume de ler somente as obras do projeto e sua preocupação era realizar a tarefa¹⁰ cobrada.

No decurso da pesquisa, em ambas as turmas, foi observado que, no momento de leitura livre, grande parte das crianças escolhia o livro pela capa, enquanto algumas delas liam o título e folheavam a obra antes de escolhê-la para a leitura. Outras optavam por um livro que a docente já havia lido para a turma por terem apreciado muito a história. Houve inclusive um episódio em que Samuel, aluno do 2º ano, nos fez a indicação de leitura de um livro, *A grande fábrica de palavras*, de Agnès de Lestrade, contou que a professora Coruja já havia lido para a turma e era uma história muito legal, de que iríamos gostar. Essa ocorrência revela a importância que a docente exerce na formação da criança, pois Samuel deixou de ser ouvinte e se tornou um mediador de leitura.

Considerações finais

Os dados apresentados neste estudo demonstraram que a maior parte das crianças entrevistadas valoriza a leitura por propiciar aprendizado, lazer, instigar a imaginação, despertar emoções e até mesmo por fazer parte da rotina, sendo que apenas uma delas citou não ter paciência como justificativa para não gostar de ler. Esta mesma criança mencionou não ter o hábito de ler em família, não possuir livro em casa e nem ser presenteada

⁹ É uma atividade cobrada pelo Projeto Ler é Viver.

¹⁰ Para as crianças que estão no 2º ano, é cobrada a elaboração de um desenho, já para as do 3º ano é exigida a elaboração de um texto de 10 a 12 linhas sobre a parte que achou mais “interessante” da história. No entanto, ambas as turmas precisam escrever o título, autor, ilustrador e identificar os personagens principais.

com esse tipo de material. O acesso é essencial para as crianças criarem o hábito de leitura, mas não garante que vão ler, é preciso ter incentivo para que leiam. Para aquelas que não têm este estímulo no seio familiar — que, na maioria das vezes, quando ocorre, é realizado por uma figura feminina, principalmente a mãe —, a instituição de ensino é o único local que pode oportunizar esse contato. Dessa maneira, as práticas docentes com relação ao livro e à leitura fazem toda a diferença para que a criança possa se transformar em uma leitora.

Das crianças entrevistadas, 25% não tinham acesso aos livros em suas residências, e aquelas que possuíam em seus lares, além de citarem a presença dos contos de fadas, dos clássicos infantis e de Revistinha da Turma da Mônica, mencionaram também obras didáticas, de cunho religioso e de língua estrangeira, esta última não identificada. Foi notado que há diversos fatores que dificultaram o uso da biblioteca como um espaço voltado para a realização de um trabalho direcionado para a literatura na escola onde se realizou a pesquisa. No entanto, se esse espaço fosse bem utilizado, tivesse um acervo rico e diversificado de literatura infanto-juvenil, poderia certamente contribuir com a formação da criança como leitora. Infelizmente, esta não é a realidade retratada na maioria das escolas públicas brasileiras, principalmente nas que integram a rede estadual de Minas Gerais, que, muitas vezes, funcionam de modo precário, continuando, assim, um desafio a ser superado.

Referências

- ALVES, J. M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, DF, v. 21, n. 3, set. 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2020.
- BUTLEN, M. Entrevista com Max Butlen, especialista em políticas de leitura. [Entrevista cedida a] Victória Rodrigues Martins. *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://www3.eca.usp.br/noticias/entrevista-com-max-butlen-especialista-em-politicas-de-leitura>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- BUTLEN, M. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 19, n. 27, p. 19–43, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- CAMPELLO, B. S. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. *Bibl. Esc. Em R.*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 1–25, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613/105207>. Acesso em: 02 jan. 2020.

- DIONÍSIO, M. de L. Comunidade de leitores. In: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- GROSSI, M. E. de A. *A literatura infantil pelo olhar da criança*. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Sextante. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. *REI: Revista de Educação do IDEAU*, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, p. 1–13, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.
- NASCIMENTO, C. V. *et al.* Mala de Leitura da UFMG: a leitura literária e o processo de formação do(a) leitor(a). In: JOGO DO LIVRO, 12., 2017, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2017.
- OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A. *et al.* (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, v. 20).
- PAULINO, G. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. 1 CD-ROM.
- QUEIRÓS, B. C. de. Como os cinco dedos da mão. In: CASTRILLON, S. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: [S. n.], 2009. P.107–117. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.
- RIBEIRO, M. *Planejamento visual gráfico*. Brasília, DF: LGE. 2000.
- RITER, C. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

CAPÍTULO 11

A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO POR ENTRE OS ESCOMBROS DA PANDEMIA

Ivane Laurete Perotti
Luciano Andrade Ribeiro

Introdução

A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.

Eni Orlandi

A leitura de textos literários, no universo da recepção comandada pela escola, atende a um processo por si só desgastado e claudicante. Ouvir as falas de estudantes do Ensino Médio — público, regular — pode parecer simples, mas configura tarefa de difícil acesso. Primeiro, em razão de a locução “leitura literária” encontrar um estudante cercado pelas noções tradicionais de leitura; em segundo, pela natureza das conduções que a escola ainda teima em manter na “disciplina” de tornar a leitura naturalmente apreendida.

O trabalho com a leitura ainda está centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal — quase sempre nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto (ANTUNES, 2003, p. 27).

Interessa a este trabalho a interação entre texto e leitor, texto literário e produção de leitura como exercício político de reconhecida escolha, na Escola da Educação Básica. Nesta perspectiva, o horizonte de expectativa do leitor deve ser levado em conta: “A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua apreciação, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial [...]” (JAUSS 1994, p. 31). Segundo o estudioso, o valor estético de uma obra provém da “percepção estética” que a obra é capaz de provocar. Essa distância que existe entre as expectativas do leitor e sua efetivação é chamada por Jauss de “distância estética” e determina “o caráter artístico de uma obra literária”, considerações estas que podem dar conta de traçar linhas de observação/compreensão sobre o desenvolvimento do “gosto” por parte de nossos estudantes em sua trajetória de desenvolvimento leitor, apontados pelo autor como coautores do texto, capazes de identificarem-se com o texto e alterarem a percepção de mundo. E alterar a percepção de mundo equivale a descortinar a função social da literatura:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Também em Zilberman (1989), na obra *Estética da recepção e história da literatura*, encontramos importantes observações sobre a formação leitora e o desenvolvimento dos gestos que engendram o processo leitor. Do mesmo modo, as considerações de estudiosos como Fiorin (2021), Bakhtin (2000), Barthes (1988) são importantes para as reflexões que este trabalho pretende tecer.

Todo sujeito escolarizado deve ter na lembrança o primeiro encontro com o livro. Esse objeto tão sisudo, geralmente cheio de letras, palavras, parágrafos e imagens, pode, num primeiro momento, causar estranhamento e exigir de quem o manuseia predisposição para uma viagem. Essa relação personificada do livro com o leitor comprova o que o filósofo francês Michel de Montaigne (1533–1592) eternizou na obra *Ensaios*: “somos todos retalhos de uma textura tão disforme e diversa que cada pedaço, a cada momento, faz o seu jogo. E existem tantas diferenças entre nós e nós próprios, como entre nós e os outros” (1996, p. 72).

Desenvolvimento

A leitura revela para o leitor a colcha de retalhos na qual ele está devidamente envolvido, como garantia de um conforto existencial para conseguir se fundar, se consolidar num mundo preexistente. Não é à toa que a

etimologia do verbo ler vem do latim *legere*, que significa colher, recolher, apanhar, enrolar, tirar, escolher, captar com os olhos.

Muito comum ouvir o clichê de que uma imagem vale por mil palavras, mas poucos ousam inverter a lógica e se perguntar quantas palavras seriam necessárias para explicar uma determinada imagem. Justifica-se essa leitura quando se entende que a palavra, matéria-prima do enunciado, é capaz, sozinha, enquanto unidade mínima com som e significado, constituir enunciado e, assim, construir realidades.

A linguagem não fala apenas daquilo que existe, fala do que nunca existiu. Com ela, damos existência a novos mundos, a outras realidades. Essa é a grande função da arte, que é um modo de organização da linguagem: mostrar que outras maneiras de ser são possíveis, que outros universos podem existir (FIORIN, 2021).

Essa capacidade incrível de alquimia, de intensas transformações, concede à palavra um papel linguístico, eternizado na obra de Noam Chomsky¹, de que o ser humano é dotado de um conhecimento inato, de construir significados a partir da sua relação com o mundo. Assim, entende-se que a palavra e a leitura que ela convida são a porta para a compreensão do mundo.

Daí, busca-se a função social da educação. Para isso, vale a leitura de Hanna Arendt, sobretudo quando se é mostrado que a educação existe para atender ao nascimento de um sujeito que chega ao mundo já consolidado de cultura. Como ser inserido nesse cenário tão inóspito e estruturado para uma interpretação preconcebida? Está aí a essência do papel docente.

A função do professor, neste cenário, é permitir entendimento e socialização com o discurso que se coloca no mundo. As palavras produzem efeitos ideológicos e, portanto, sociais, que são imprescindíveis para a formação humana.

Se considerarmos que a palavra permeia a consciência individual, passa pelo compartilhamento entre os indivíduos em busca do consenso interpretativo e retorna ao discurso interior, compreende-se que

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais (BAKHTIN, 2000, p. 42).

¹ Avram Noam Chomsky é um linguista, filósofo, sociólogo, cientista cognitivo, comentarista e ativista político norte-americano, reverenciado em âmbito acadêmico como "o pai da linguística moderna"; também é uma das mais renomadas figuras no campo da filosofia analítica.

A composição da palavra, portanto, é o primeiro passo para o entendimento das ocorrências ideológicas, uma vez que é ela que viabiliza o compartilhamento social de compreensões, dúvidas, questionamentos e decisões.

Resgatar o princípio dialógico que marca o discurso do ponto de vista bakhtiniano é refletir, também, sobre os elementos que compõem o enunciado, conceituado como o conteúdo do discurso, e a enunciação, contexto social, histórico e cultural que dá suporte à manifestação de qualquer tipo de linguagem.

O enunciado pode ser caracterizado como uma manifestação ideológica de quem o pronuncia. Já o resultado da condição social do indivíduo corresponde à enunciação. A partir do momento em que adquire esse caráter social, o texto passa a ter uma configuração dialógica, seja em relação aos sujeitos envolvidos, seja referente aos diversos tipos de discurso.

Ao afirmar que a vida é dialógica por natureza, o autor reforça a importância da análise do diálogo entre os interlocutores considerando quatro fatores: a linguagem depende, necessariamente, da interação entre os sujeitos; esta interação é que determina a compreensão do texto; a relação entre os interlocutores não só orienta o discurso como é determinante na composição dos próprios indivíduos; e a interação do ser com a sociedade é tão relevante quanto aquela que mantém com outros seres.

Outro aspecto trabalhado intensamente por Bakhtin é o diálogo entre os discursos. A relação que um determinado discurso mantém com outros decorre do caráter responsivo que um texto possui diante de tantos outros textos, formando uma grande teia interacional.

De acordo com a estrutura discursiva, um texto pode ou não apresentar as diversas vozes que não só o compõem, mas indicam sua enunciação: “Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir” (BARROS, 1994, p. 6).

A construção dos enunciados é realizada, também, pela apropriação dos discursos de outros sujeitos, desde que tais enunciados encontrem respaldo no discurso interior. “Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Ao longo da história da humanidade, pode-se entender essa construção de enunciados de forma diferenciada sobretudo pela mudança no papel do leitor. O leitor contemporâneo, deste século XXI, tem habilidade que o leitor de outra época não tinha. E isso se deve ao conjunto de valores que compõe a cultura.

Identificamos o leitor do século XXI pela sua habilidade de ler, interpretar e decodificar variados enunciados simultaneamente. Costuma-se comparar, hoje em dia, que um sujeito de hoje consome, em um só dia, toda informação que um indivíduo medieval acumulava ao longo de toda sua vida. Essa hipótese empresta a reflexão de que o leitor daquela época era mais meditativo de um texto/livro, de uma figura fixa.

Essa situação muda, ao longo do tempo, quando, diante da prensa e da associação da imagem à palavra, um novo cardápio de estímulos aparece para indicar um leitor novo, mais movente. Mas ainda estamos no contexto analógico. A atual geração, maior foco de atenção desta obra, integra o cenário de uma evolução do leitor para o que é considerado uma imersão no mundo digital e no mundo da inteligência coletiva. A pandemia de covid, responsável pela disseminação do coronavírus, iniciada no final de 2019, quando houve o primeiro registro do contágio na cidade de Wuhan, na China, trouxe significativas mudanças culturais, sobretudo no que tange à Educação.

Sobre o leitor

Segundo Santaella (2004), existem diversos tipos de leitores: o contemplativo, aquele meditativo da idade pré-industrial, o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa; o movente, aquele que lê a partir do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sígnicas, filho da Revolução Industrial, o homem na multidão; por fim, há o leitor imersivo, que emerge nos novos espaços incorpóreos da virtualidade: “O leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo.” (SANTAELLA, 2004, p. 16).

É necessário compreender que há uma prática social de leitura, que passa por transformações culturais significativas e impacta o processo educacional. É função do profissional de educação acompanhar essa metamorfose cognitiva em que o leitor, para organizar seu pensamento e sua leitura, enxergue no letramento algo útil para a sua vida.

O desafio vigente é combater o desinteresse pela leitura e promover uma leitura mais contextualizada de acordo com o interesse do aluno. E essa dinâmica se dá no contexto da alfabetização, sobretudo, quando esse infante é condenado a processar as significações do mundo preexistente.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar

a vida dos não-adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhes fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável (SACRISTAN, 2003, p. 11–12)

O educando é como um recém-nascido que, ao nascer, é embalado em uma palavra, seu nome, que levará para toda a vida. Uma palavra cheia de significado, de história, que irá nos identificar para sempre. Acolhidos pelos nossos cuidadores, ainda bebês, aprendemos os diversos códigos de sobrevivência e todos eles vêm em forma de linguagem, desde o pedido de carinho até o grito de socorro por uma dor ou sofrimento. O caminhar da vida é composto por essa dinâmica de aprendizagem para, só depois de muito escorregão no dia a dia, compreender essa coisa óbvia de que somos parte de um grande texto.

Sobre a literatura

Tratamos aqui de uma concepção de literatura constituída na relação multifacetada de movimentos (tensões, paradoxos), passíveis de desdobramentos e invenções provocados pelo uso que o leitor faz dela, considerando a relação que se estabelece entre literatura e humanismo — delineado este pelo pensamento clássico, renascentista, barroco (sécs. XVII / XVIII) — e os elementos que operam sobre a realidade: 1) quem escreve? 2) quem lê? 3) que agenciamentos os sujeitos operam? À ideia de sujeito centrado, que percebe a realidade univocamente (sujeito como “coisa”), típicas do humanismo iluminista, talvez devêssemos esboçar os questionamentos de pensadores como Marx, Freud e Nietzsche, seguidos por Derrida, Foucault e Guattari, entre outros decolonialistas, mas a proposta incorreria em complexidades outras, não possíveis em um único trabalho. Contudo, em sendo possível pensar em “novo humanismo”, há de se buscar na literatura contemporânea as identidades problemáticas que emergem de realidades plurais, polissêmicas; na unicidade e univocidade dos sujeitos constituídos na relação *eu x multidão*, na diversidade, no gênero.

Todas essas questões filosóficas potencializam-se em obras literárias, que tecem quadros de caráter fabulatório sobre a realidade, construindo figuras da transgressão entre fronteiras (sujeitos desviantes). Aceitamos aqui que filosofia e literatura se convertem em negociações inelidíveis. Falar em sujeito literário é ação política. Produzir literatura é ato transgressor. Tais ações seriam suficientes para se afirmar que a sociedade tem um

“novo humanismo”? Aludimos à obra de Edward Said, *Humanismo e crítica democrática*, especialmente o primeiro de seis capítulos apresentados em conferências na Universidade Colúmbia, em janeiro de 2000, quando o autor trata, de seu lugar de sujeito em trânsito, no percurso da diáspora, as premissas fundadoras do humanismo norte-americano. Segundo o pensador/pesquisador palestino radicado nos EUA, interessa:

[...] uma meditação ampliada sobre o alcance viável do humanismo como prática persistente, e não como um patrimônio, antes sobre o que é a atividade humanista do que uma lista dos atributos desejáveis num humanista, dada toda uma série de afirmações e alegações em contrário feitas em nome do humanismo e das humanidades por aqueles que os propõem como algo pelo qual podem falar [...] (SAID, 2007, p. 10).

Acento comum às discussões é o fato de, a partir da segunda metade deste século, vingarem discursos decolonialistas sobre o “novo humanismo”, sem que para tal se tenha buscado uma definição acerca da nomenclatura, desconsiderando as premissas que deram base à formação do pensamento ocidental. Nessa investida estão os países lusófonos, especialmente o Brasil, e as tentativas de engendrar o estudo da literatura africana, na esfera do que se tem chamado de “antropocentrismo moderno”, do respeito às diversidades, às diferenças culturais. No embargo do movimento, sinalizam-se os textos clássicos como modelares, fundantes de noções que permeiam o século anterior. As ideias de hoje têm precedência secular. O “eu” das multidões instala-se e é instalado em bases problemáticas, moveções, difusas, o que deveria levar às discussões sobre a literatura servir de fonte às reflexões sobre esse sujeito na/da “nova” égide humanista. Sem declinar dos clássicos,

[...] toda leitura e interpretação de uma obra canônica a reanima no presente, fornece uma ocasião para releitura, permite que o moderno e o novo sejam situados num amplo campo histórico, cuja utilidade é nos mostrar a história como um processo agonístico que ainda está sendo feito, em vez de terminado e decidido de uma vez por todas (SAID, 2007, p. 18).

Convergemos com a ideia de leitura dos textos fundantes como lugar-ação de pesquisa sobre o possível “novo humanismo”, destacando a necessidade do não silenciamento dos discursos paralelos e/ou implícitos. A literatura oferece inesgotáveis espaços de transfiguração da realidade em ficção, epistemologias *sui generis*, quadros da/de loucura, de sujeitamentos/assujeitamentos, embates da razão, todos passíveis de pesquisa, análise e reflexão. Em se pensando sobre a atual configuração da mentalidade ocidental — mas não apenas dela — talvez se devesse pensar sobre a

crise do “hoje” e do ontem no *continuum* da história em seu potente devir. E dentro de tal contexto, podemos pensar a recepção da leitura literária na escola de Educação Básica.

Sobre a leitura literária

[...] ler é trabalhar o nosso corpo [...] para o apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalotada de frases (BARTHES, 1988, p. 42).

Podemos encontrar em Barthes uma concepção de leitura cuja construção se dá pelo encontro de diferentes locus culturais que enredam leitor e texto, na qual a linguagem, centro da atividade do ato leitor, nunca é neutra, e instala a leitura como um processo que se inscreve: estabelece pactos, estranhamentos, rupturas. A esse processo, o teórico chamou de “associativo, disseminador, dispersivo”, provocando no leitor, no ato da leitura, outras ideias, outras imagens, outras significações. Leitura, para Barthes, é “esse texto que escrevemos em nós quando lemos” (1988, p. 41), e que leva o leitor à construção de sentidos que lhe interrogam sobre os próprios modos de ser.

Pela natureza da produção literária e do contexto histórico, o leitor pode alçar sentidos mais ou menos demarcados em direção à oposição das leituras. Esse movimento e a sua forma de perceber/ apresentar a realidade (CANDIDO, 2010) são materializados na e pela linguagem, no ato da leitura, espaço de instalação do que Barthes chamou de escritura, dada pelo esquecimento dos fatos, pela divergência, assimilação e até rejeição dos acontecimentos na teia do contexto histórico/social. Tal empreitada se torna possível no engendramento do símbolo, um dos elementos que instalam o jogo na materialidade discursiva (BARTHES, 1988, p. 74). Em função de as palavras não serem “diáfanas”, a palavra escrita implica o não escrito, correspondendo a um jogo de construção entre aquele que lê, o texto e o processo atrelado à formação discursiva (BOSI, 2020, p. 277).

Assim, o ato leitor ocupa lugar diverso, tensionando as lacunas, as rupturas, as sublimações, sem reconstituírem o “leitor [...], mas a leitura” (BARTHES, 1988, p. 41), ao ponto de ser impossível considerar leitores diferentes, inscritos com leituras semelhantes. Tal reflexão assegura, neste exercício, a possibilidade de praticarmos argumentos sobre “uma” leitura em curva, apenas aludida, não comprovável, mas implicada na materialidade simbólica do texto poético. A noção de Barthes, da leitura como proposição existencial ter caráter de infinitude, uma vez que um texto é feito “de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo [...]” (2004, p. 64–67), motiva-nos a estabelecer

um diálogo entre concepções e observações instaladas na prática da leitura literária no universo escolar, no recorte desse período pandêmico, quando as atividades são desenvolvidas em plataformas virtuais. Seria possível desenvolvermos um perfil do que Barthes (2004) chamou de “escrituração”? A escrita da leitura, segundo o pesquisador francês, acontece pela relação ética que se mantém entre os diversos textos que compõem o texto implicado no ato de ler, quando se encontram múltiplas culturas e de onde se projetam muitas tensões — “que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; [...]” (2004, p. 64). Conforme Barthes, “há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor [...], é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura” (2004, p. 64). Ainda, podemos estabelecer um paralelo para com as considerações encontradas em Bosi (2010), quando o autor entende que o ato de leitura se movimenta na dimensão de algumas “estruturas textuais e contextuais”, dentro das quais a interpretação tenta “recompor aquele movimento para um sentido que atravessou o discurso a ser lido” (BOSI, 2010, p. 277), na medida em que o leitor dá conta de reconhecer as regularidades, as lacunas, as contradições do texto. Podemos dizer, ou ousar fazê-lo, que o atravessamento do processo interpretativo pouco chegou à escola.

Sobre leitura, interpretação e escrita de leitura

Enfatizamos que este exercício de reflexão se inscreve na incompletude dos processos propostos, não apenas pela complexa empreitada, como pela natureza própria do ato de ler, quase infinita e aberta, instalado na dependência de outros gestos de leitura, especialmente a “ação de fatores do meio que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação” (CANDIDO, 1994, p. 30). As “imagens poéticas” que emergem da leitura literária podem e devem ser recortadas no espaço de leitura que contextualiza as relações de sua “feitura”, uma vez que a leitura “[...] só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (CANDIDO, 1994, p. 31). A leitura provoca o despertar de sentidos simbólicos, interpenetrados em camadas ou ondas que, amalgamadas, também se descentram, infinitamente.

Se considerarmos o jogo da construção e as noções que permeiam a escritura como sendo possíveis de acontecer pela interação entre o domínio do mundo real e suas qualificações éticas e o domínio do mundo imaginário e suas qualificações estéticas (BARTHES, 1988), poderíamos aventar que, para além de ser transformador, o desenvolvimento da leitura literária alude à materialidade sógnica presente no texto de igual natureza/gênero, sem dizer, diretamente, que o faz. Tal situação exige, portanto, uma decisão de leitura e um percurso de verificação. Mas, a título de exercício, vale esta reflexão.

O exercício de ler tem valor de experiência e, nela, o retorno à compreensão das artimanhas implicadas no espaço material da língua, das linguagens textuais e dos signos linguísticos — arranjo simbólico — que, convencionalizados, não irão embora, a não ser que nova convenção seja produzida no seio de outras escriturações. Ler e escrever a leitura, neste trabalho reflexivo, dialogal, movido a construções e desconstruções, evoca a infinitude ainda incompreendida do processo de leitura(s), tão próprio e particularmente proposto pela instituição escolar.

Sobre a questão da recepção do texto literário

Aquele que se aventura a entrar na essência de uma obra literária, muitas vezes, consegue ler como um escritor. É assim que, desde o letramento de uma criança até a habilidade avançada da escrita na vida adulta, aprende-se com o escritor e com aquilo que ele escreve. Para ler como um escritor, diz Prose, “devemos ler à procura não do que está por trás do texto — pistas sobre o contexto histórico, mensagens ocultas, o que o autor quis dizer —, mas aquilo que está nele, que faz dele o que ele é” (2008, p. 26).

Tal qual a relação dialógica do sujeito com o outro no mundo, há muita dinâmica de aprendizagem entre literatura e leitor. Para que isso aconteça, é necessária uma predisposição estética e histórica do leitor para que consiga usufruir de todo o dinamismo construtivo daquele conhecimento ou daquela experiência que se propõe.

Essa relação proporciona uma implicação estética e outra histórica. [...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

Tanto o texto quanto aquele que o lê são frutos da produção humana de sentido, de uma faculdade intelectual disposta a tocar a sensibilidade do outro. Instituir o leitor é sacralizá-lo em um lugar especial, destinado àquele que tudo pode produzir a partir do que a imaginação permitir. Qual a história por trás daquelas palavras que oferecem um enunciado significativo? Qual a história que o leitor pode interpretar e, por isso mesmo, construir realidades particulares? Por isso, é necessário pensar na estética dessa recepção e, também, na construção histórica da cultura. Dessa for-

ma, leitor e escritor são cocriadores de uma instância sociocultural, nomeada como literatura.

Isso predetermina a recepção, por meio da experiência literária do leitor. Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida (JAUSS, 1994, p. 28).

Para o mesmo autor, o relacionamento do leitor com o texto consolida o caráter estético da obra e seu papel social.

A obra literária pode também — e, na história da literatura, tal possibilidade caracteriza a nossa modernidade mais recente — inverter a relação entre pergunta e resposta e, através da arte, confronta o leitor com uma realidade nova, “opaca”, a qual não mais se deixa compreender a partir de um horizonte de expectativa predeterminado (JAUSS, 1994, p. 56).

Nesta concepção de literatura, uma obra literária nunca estará completamente acabada, já que suas possibilidades de interpretação não estão finalizadas. Múltiplas outras possibilidades de interpretação se encontram em um mesmo texto, dependendo sempre do momento da leitura, do “estado” do leitor, dos gestos de leitura acionados, do conhecimento e experiências do leitor diante do gênero da obra, o que significa dizer que a obra literária não se encontra fechada ou pronta. Essa é uma característica importante no universo da obra literária: permanecer sempre aberta, proporcionando a cada leitor um “tipo” de contato com o texto, perfilando uma recepção que depende de suas impressões particulares, de seus saberes acumulados, dos gestos de leitura que já absorveu, desenvolve ou coloca ao dispor do ato de ler.

A recepção de uma obra literária varia de um leitor para outro. Torna-se importante enfatizar que a história de vida de cada um, os saberes prévios que acumula ou aciona implicam diretamente no “modo” de recepção do texto, diferenciando-se vivamente a cada ato leitor. Vivo está o texto lido, em leitura, em consumo leitor. E esse processo se dinamiza na e pela recepção, que é única, diferenciada, instituída também pela formação discursiva da qual o sujeito leitor faz parte. Esse ambiente subjetivo

é acionado na leitura e determina que cada obra, cada texto, se abra para as possibilidades constituídas pela diversidade de cada leitor em particular. Isso implica pensarmos no papel da educação escolar diante do anseio de oferecer uma proposta de desenvolvimento leitor. Se a leitura implica processo, interação, participação na produção dos sentidos, jamais poderíamos corroborar com as pedagogias que ainda encontramos transitando pela educação básica. A exemplo, as que recortam e/ ou fragmentam os textos literários em excertos insossos, ausentes do todo, inexpressivos quando retirados da obra em si. Ou aquelas que perguntam o inominável de um texto literário, sublinhando exercícios gramaticais que o texto não engendra. Ou, ainda, aquelas práticas que negam a interação subjetiva do leitor em nome de respostas homogeneizantes acerca da interpretação. Práticas essas que são norteadas por concepções marcadamente dissonantes, improdutivas. Língua e linguagens ocupam o lugar do fato e do feito linguístico, mas há muito não se definem apenas e tão somente pelas considerações da escola de pensamento estruturalista.

O leitor, para Jauss (1994), pode propor sentidos ao texto por, de certa forma, participar de sua gênese, como, por exemplo, diante de um texto poético: “O texto poético se torna compreensível na sua função estética apenas no momento em que as estruturas poéticas, reconhecidas como características no objeto estético acabado, são retransportadas [...]” (JAUSS, 1983, p. 307). Ou seja, essa forma de retransportar o objeto estético se dá “a partir da objetivação da descrição, para o processo da experiência com o texto, a qual permite ao leitor participar da gênese do objeto estético” (JAUSS, 1983, p. 307).

Ainda, a propósito da experiência estética, Regina Zilberman (1989, p. 113) explica, no *Vocabulário Crítico*, que o “fruto do relacionamento da obra e o leitor é o aspecto fundamental da teoria fundada na recepção”, o que nos leva a enfatizar a necessidade de exercitarmos a leitura atenta, como forma de resistência às leituras que somos obrigados a ler e a não entender. A leitura atenta, nesses tempos obscuros, pode levar à reflexão sobre o momento da covid-19, da intolerância, do enterro dos nossos mortos, dos povos desassistidos, cujas vozes voltam a ser gritos de resistência, à semelhança de *Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1961).

Devemos observar que voltamos a ler pensadores do século XIX, a discutir as questões do humanismo, do novo humanismo, com foco na atualidade, da mesma forma que devemos retomar os pensamentos de Bauman (2017) sobre a “modernidade líquida”, os frágeis laços das relações humanas, o capitalismo, as inseguranças sociais, a desumanidade das migrações representadas pelo acantonamento dos povos que se movem para outros países esperando acolhimento, mas terminam por sofrer a perda da identidade, e são classificados pelas qualificações para o trabalho, ao

modo de uma grande prateleira de migrantes que, para sobreviverem, são forçados a oferecer mão de obra a baixíssimo custo.

Tais reflexões alicerçariam outras percepções de mundo, na contingência de renovarmos-nos, impulsionados pela consciência de que o mundo é outro. Quando Said (2007), na obra *Humanismo e crítica democrática*, destaca os conceitos sobre o humanismo e convida à leitura atenta, parcimoniosa, demarca o lugar da literatura como conjugação. É o escritor e a escrita que abrem espaço para as discussões. A literatura está tão próxima da realidade que com ela se mistura, antecipa, apresenta, evidencia. Said discute a urgência de se desenvolverem estímulos à leitura dos traços de nossa realidade nas páginas da literatura.

Ler não é apenas decodificar palavras, conectar frases. É imperioso que se adentre na obra, descortinando-a, reconhecendo as marcas de invisibilidade, identificando os elementos da subjetividade, das implicações, do “entrelinhas” do discurso. O modo de leitura atenta pode expor o lugar de manifestação dos “humanismos”, impelindo à observação dos veios subjetivos. É a parede de recados a serem expostos ao mundo. A escola também pode praticar o conceito de leitura/literatura como lugar do movimento, da força da escrita, da força do escritor a serviço da memória, da identidade, uma vez que a literatura permite enxergar a nossa memória, os nossos modos de ser, os modos de saber, a identidade do povo, sustentando-se em características da ordem da estética, da cultura e da ideologia. Ainda, a dialética entre história e literatura interage com a realidade, com os eventos que foram esquecidos ou apagados, obedecendo a duas correntes: a do “esquecer para não lembrar” e a do “lembrar para não esquecer”. Pela literatura ocorre a convocação para se pensar a história, a memória e a identidade: escrever é um exercício permanente da memória, sendo a escrita literária o lugar de conjugação da história, das memórias, das identidades, dos humanismos, que propõe discutir a realidade em um processo de construção e reconstrução dialética. Para Said (2007), o humanismo é o emprego das faculdades linguísticas a cargo da discussão, do desafio, do questionamento das coisas, do mundo. Então, apenas uma leitura atenta pode levar à questão: até que ponto a humanidade das pessoas está no âmbito do humanismo?

Na escrita literária criamos personagens para expressar as nossas dores; mas também criamos personagens assassinos, destruidores. E é a própria literatura a oferecer uma capa de cobertura a essa realidade: “esta é uma obra de ficção, qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. Seria esse movimento uma forma de humanismo? Outras discussões sobre a literatura como espaço de força construtiva, tanto da escrita quanto do escritor, pedem outro trabalho.

Sobre a literatura infantil

Aqui objetivamos promover diálogos entre o conceito de política de identidade/identidade em política, a noção de colonialidade (MIGNOLO, 2008) e as reflexões sobre implicações epistêmicas na produção do conhecimento em Foucault (2002), como estratégia para traçar um percurso da literatura infantil no Brasil, após a Lei nº 10.639/2003.

O tratamento foucaultiano compreende o campo epistemológico como uma pluralidade histórica que, a partir do séc. XIX, “explode em direções diferentes, [...] se desenrolando em um espaço volumoso e aberto” (FOUCAULT, 2002, p. 478), afastando-se da episteme universalizante, pré-descoberta, constituída de conceitos universais e abstratos. A afirmação de Mignolo (2008) sobre a colonialidade ser a grande invenção da modernidade, produtora de conceitos universais como a ciência, o humanismo, o marxismo, entre outros, dá sequência ao que se pode ler na obra *As palavras e as coisas* (1966), quando Foucault tributa a Borges a origem do opúsculo, a impossibilidade de uma episteme universal: “com sua leitura, perturba todas as familiaridades do pensamento” (FOUCAULT, 2002, p. 19). A categorização dos animais por Borges no texto *Enciclopédia Chinesa* só pode ocorrer no “não lugar” da linguagem, que aponta o impensável e provoca uma “desobediência epistêmica”. Desta forma, interligamos os conceitos mignolianos de identidade política como resultado dessa “desobediência epistêmica”, desalojadora de uma categoria de pensamento universalizante singular, para se pensar em categorias “pluriversais”.

É possível verificar no romancismo brasileiro o empenho em criar uma identidade coletiva, firmadora dessa identidade superior, estabelecida pela razão imperial como uma identidade superior, em detrimento a construtos inferiores. Essa composição estereotipada apresenta-se na literatura brasileira fazendo emergir o negro como o “menos um” do todo. Há uma história que se confunde na literatura brasileira com o nascimento da República e se nutre dos paradigmas de então, dentre eles os valores pátrios. A obra *Tronco do Ipê*, de José de Alencar, é um exemplo do empenho em criar uma identidade nacional comum, ancorada no projeto de modernização que se consolida no período pós-abolição. As personagens negras criadas por Alencar personificam o respeito mútuo entre senhores e escravos, apresentam relações de afeto, atenuando a questão da escravidão, desenhando essas relações como benevolentes, de confraternização entre dominados e dominantes.

O caminho da literatura infantil brasileira transcorre pela mesma pauta, pois seu nascedouro se dá entre os autores que produzem literatura adulta. Análises sobre a participação do negro na literatura infantil brasileira, do século XVIII ao XX, resultam em apontamentos sobre os es-

tereótipos que compõem as personagens negras, visibilizando a produção do branco sobre o negro, silenciando as vozes negras, em uma perspectiva universalizante. Ver a desobediência epistêmica como a opção decolonial que afirma a existência de uma outra América Latina, para além da invenção do colonial, torna-se imperioso à leitura literária de obras destinadas à infância. O antes e o depois da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDBEN 9394/96 para incluir a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, devem ser vistos a partir das medidas que favoreceram ou não a participação do negro na constituição de um lugar de fala, de narração, na literatura infantil produzida no Brasil. Podemos separar em fases a análise dessa produção: 1ª fase, (1920–1945), coroada pela incorporação dos estereótipos negativos; 2ª fase, ambiência dos estereótipos, com Monteiro Lobato; 3ª fase, pós-Lobato e permanência dos estereótipos; 4ª fase, início da problematização e permanência dos estereótipos; 5ª fase, movimentos pluriversais, emergência das culturas africanas, reinserção dessa cultura na diáspora. Atualmente, cabe à escola conhecer obras cuja estética reforça o conhecimento da cultura afrocêntrica, nesse espaço histórico pós-Lei nº 10.639/2003, de modo a promover o papel da leitura para as reflexões e transformações do momento atual.

Considerações finais

Retomando as considerações tecidas por Jauss (1994), a relação entre literatura e leitor é determinante para que se possa visualizar a relação entre as obras literárias. O que não significaria dizer que todos devem conhecer tudo, ou ler de todos um pouco, mas sim que poderia estar nesse ponto a justificativa para a escola assumir uma concepção de literatura em rede de conexões: sociais, históricas, de produção de conhecimentos, de referencialização de si e do mundo. Se a leitura legitima o leitor, só teremos leitor se existir literatura.

A construção de uma obra literária também determina a configuração de um leitor idealizado, a ser, possivelmente, o destinatário ao qual se “liga” o escritor em processo de comunicação/ interação. Tais noções poderiam auxiliar a escola a redimensionar as suas “ferramentas” de produção de leitura literária, reelaborando na prática da sala de aula uma recepção da obra literária passível de evolução, constatação, interatividade, produção.

A leitura literária implica um processo que faz emergir, para além do fator estético — a comparação que o leitor possivelmente faz entre uma obra e outra(s) obra(s) lidas anteriormente/efeito estético da obra sobre o leitor, segundo Jauss (1994, p. 23) —, o fator social: as possíveis transformações, mudanças de paradigmas e de conceituação do mundo que o leitor assume a partir da leitura; e o fator histórico, o significado histórico da

obra, a compreensão de leitura que resgata o momento da produção. Na visão de Jauss (1994, p. 23), é o leitor o grande mediador entre os fatores que caracterizam a inscrição de uma obra em sua natureza inacabada.

Nessa perspectiva, acreditamos que cabe à escola, no contexto da educação básica, promover a experiência leitora, assumindo uma concepção linguística permeada pelos lugares do texto literário, da leitura literária e do sujeito leitor, balizados em uma esfera que se desdobra, se expande em contínuo devir na construção de sentidos. Como recebemos a obra literária incide menos sobre o gosto e mais sobre a interpretação/produção de significados do que apreciação acabada, pronta, determinada. Esse exercício de produção/construção tanto legitima o leitor interativo quanto lhe proporciona condições de identificação. O viés ficcional não se afasta de realidades prováveis, ele se aproxima de realidades possíveis. E então, entre escombros ou pontas de aríete, estaremos disseminando possibilidades de reinterpretar o mundo, abrindo canais para a reformulação de conceitos e interação dialética. A recepção do texto literário na escola básica, a partir do evento pandêmico que lançou o cotidiano ao caos do despreparo, poderá culminar na compreensão do espaço histórico-político que mapeou o Brasil entre 2020/2021. Não que antes o caos também não se fizesse presente, mas este tópico já não cabe aqui. Melhor compreendê-lo na leitura de obras literárias que referendam a produção artística brasileira e remetem às lacunas que devem e precisam ser preenchidas. À leitura, todos e todas nós.

Referências

- ARENDDT, H. *A Crise Na Educação*. Gestão Escolar Dia a dia Educação, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura).
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Falar Editora, 2007.

- BOSI, A. *Ideologia e contraideologia: temas e variações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- CABRAL, A. No fundo de mim mesmo. In: OSORÓRIO, O. *Emergência da poesia em Amílcar Cabral*. Praia: Edição Grafedito, 1983.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2006.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FIORIN, J. L. O poder criador da linguagem. *Ensino Superior*, [S. l.], 2011. Disponível em <https://revistaensinosuperior.com.br/o-poder-criador-da-linguagem/>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, H. R. O prazer estético e as explicações fundamentais da poiesis, aisthesis e Katharsis. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.
- JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 305-357.
- MIGNOLO, W.; TLOSTANOVA, M. The Logic of Coloniality and the Limits of Postcoloniality. In: HAWLEY, J.; KRISHNASWAMY, R. (ed.). *The Postcolonial and the Global*. Minneapolis, US: University of Minnesota Press, 2008.
- MONTAIGNE, M. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1-2.
- ORLANDI, E. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1999.
- PROSE, F. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- SACRISTAN, G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
- SAID, E. W. *Humanismo e crítica democrática*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história literária*. São Paulo: Ática, 1989.

CAPÍTULO 12

CARRO BIBLIOTECA DA UFOP: LITERATURA EM MOVIMENTO

Hércules Tolêdo Corrêa
Elton Ferreira de Mattos
Ana Lúcia de Souza

Introdução

O Brasil ainda está em busca de se tornar um país mais leitor. De acordo com edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2020, estima-se que somente 52% dos brasileiros são leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Diante desse dado e do desafio de fomentar a leitura, vale investigar as ações de formação de leitores desenvolvidas pelas instituições educacionais públicas. Especificamente, que ações têm foco em populações periféricas menos favorecidas? Nessa perspectiva, apresentamos uma iniciativa na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Trata-se do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, que visa formar leitores na periferia da histórica cidade mineira que foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade, em 1980, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Este trabalho apresenta um pequeno recorte de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, cujos objetivos foram: 1) traçar o percurso do Projeto Carro-Biblioteca da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP): sua criação; as motivações; 2) mapear as atividades de leitura literária e de outras leituras desenvolvidas em suas ações; 3) levantar os benefícios de seu trabalho de incentivo à leitura por meio de indicadores (por exemplo, a quantidade de empréstimos de livros). Outros objetivos foram traçados e alcançados nos trabalhos de maior fôlego que deram origem a este artigo.

Remetemos os leitores interessados no maior aprofundamento da temática à leitura dessas dissertações, cujos *links* de acesso encontram-se ao final deste texto, nas referências bibliográficas (MATTOS, 2021; SOUZA, 2021).

A extensão universitária e o projeto Carro-Biblioteca da UFOP

Em 2010, o Carro-Biblioteca da UFOP iniciou suas atividades como projeto de extensão da Universidade. Seu foco sempre esteve voltado para a formação de leitores em locais periféricos da cidade de Ouro Preto. O projeto possibilita a seus leitores o acesso aos livros e promove a leitura nos bairros carentes da cidade, por meio de um acervo literário, oficinas de contação de histórias, de teatro e de outras ações culturais. Dessa forma, o projeto atua na disponibilização de livros para uma boa parte da população que não tem condições econômicas para adquiri-los, nem mesmo tem condições, muitas vezes, para se deslocar até a biblioteca pública do município, que fica no centro histórico, o que dificulta muito a realização de consultas ou empréstimo domiciliar de livros. Antes de traçarmos um breve histórico sobre este projeto, é importante destacarmos algumas questões relativas à extensão universitária.

Conforme Silveira, Zambenedetti e Ribeiro (2019), as práticas de extensão universitária surgiram no Brasil juntamente com a criação do ensino superior. Foi na Universidade de São Paulo, em 1911, que ocorreram as primeiras atividades de extensão por meio de cursos e conferências. Em seguida, na década de 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa atuou na extensão por meio da prestação de serviços. Oficialmente, a extensão foi registrada por meio do Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto-Lei nº 19.851, de 1931. Depois, em 1961, a extensão foi incluída na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Naquela época, a extensão era entendida como difusora de conhecimento a partir de cursos e palestras com o objetivo de aumentar o nível cultural da população. Suas concepções iniciais salientavam a transmissão de conhecimento das universidades e demais instituições de ensino superior para as comunidades, que se apresentavam passivamente no papel de receptoras do que as instituições de ensino superior tinham a oferecer. Nesse sentido, a ideia era construir para a comunidade em vez de realizar um trabalho em conjunto (SILVEIRA; ZAMBENEDETTI; RIBEIRO, 2019).

Outro fato importante foi a Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro, que levou em consideração a extensão nas universidades e nos demais estabelecimentos de ensino superior. Inclusive, a lei mencionava que as atividades de extensão poderiam proporcionar aos estudantes oportunidades gerais de desenvolvimento e também de melhoria das condições de vida das comunidades atendidas.

Portanto, podemos inferir que nesse período inicial a extensão estava focada e direcionada para transmitir conhecimentos e oferecer assistência. Não havia protagonismo por parte das comunidades atendidas, ou seja, a passividade delas prevalecia.

Como contraponto ao modelo de extensão vigente até então e a necessidade de seguir no sentido de continuidade da institucionalização e redefinição da extensão universitária, apresentamos a influência das ideias de Paulo Freire neste processo. Nesse sentido, segundo Silveira, Zambenedetti e Ribeiro (2019), no início da década de 1970 foram tomadas algumas medidas importantes para institucionalizar e redefinir a extensão universitária. Vale ressaltar o Plano de Trabalho de Extensão Universitária como primeira política de extensão universitária do Brasil, que recebeu fortes influências do educador Paulo Freire. Essas influências foram no sentido de valorizar a sabedoria do povo, trazendo-a para a universidade. Naquela época, o educador Paulo Freire estava censurado oficialmente; entretanto, suas ideias eram representadas por meio de outros termos para vencer a censura.

Quanto ao conceito de extensão, Freire (1977 *apud* SILVEIRA; ZAMBENEDETTI; RIBEIRO, 2019) problematiza o termo, refletindo sobre o sentido de estender algo a alguém, de disseminar e de oferecer. Essa noção apresenta uma ideia de superioridade e de entrega de um conhecimento pronto. Ao contrário dessa origem, a extensão deveria ser vista como intercâmbio entre saberes e como processo de interação entre sujeitos. Ele afirma também que só há conhecimento quando ocorre uma relação de comunicação em que ambas as partes são sujeitos. O conhecimento resulta da relação entre saberes, de confrontos e buscas e, por conseguinte, de comunicação. Isto posto, a população não deve ser o objeto que recebe, e sim o sujeito que participa de uma relação dialógica. Foi por meio dessas ideias centrais que a Extensão Universitária passou a ser discutida como prática participativa de troca e conexão de saberes, ou seja, uma reciprocidade entre a universidade e a sociedade na criação de conhecimento (FREIRE, 1977 *apud* SILVEIRA; ZAMBENEDETTI; RIBEIRO, 2019).

Portanto, Silveira, Zambenedetti e Ribeiro (2019) afirmam que, no fazer extensionista, o eixo pedagógico “estudante-professor” foi substituído pelo eixo “estudante-professor-comunidade”. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento para se tornar participante do processo. O aluno e a comunidade se tornam aqueles que apoiam o crescimento possibilitado pelo conhecimento. O professor, aquele que conduz e orienta o processo de aquisição do conhecimento.

Assim sendo, os estudantes passam a ser protagonistas, junto com os professores. Eles trabalham nas atividades para a solução coletiva de

problemas no mundo real. Dessa forma, ultrapassam as demandas da formação meramente técnica, em prol de uma formação cidadã e humana. O contato com pessoas e realidades diferentes através de ações em comunidades inspira a reflexão e o senso de justiça e igualdade (SILVEIRA; ZAMBENEDETTI; RIBEIRO, 2019).

Destacamos também a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. Nesse fórum, foi definido o seguinte conceito de extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (BRASIL, 2007, p. 12).

Em seguida, em 1988, a Constituição Federal contemplou o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim, apresentamos um conceito recente de extensão universitária, retirado da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, documento que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. No artigo 3º, consta o seguinte:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 49).

A Extensão evidencia também a atividade acadêmica tendo em vista a promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade nos aspectos humano, ético, econômico, cultural e social. Este trabalho é realizado nas universidades federais por meio de ações desenvolvidas por docentes, técnicos administrativos e discentes.

Na UFOP, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é o órgão responsável por registrar, avaliar, apoiar e divulgar as ações de extensão da referida universidade, que são organizadas em: Programas, Projetos como o Carro-Biblioteca, Vagão-Biblioteca, Biblioterapia e Cursos. Sua missão é fortalecer as ações de extensão universitária, reforçando o protagonismo da

UFOP na mobilização de esforços da comunidade acadêmica e de outros segmentos da sociedade, para a construção de processos de conhecimento e transformação das realidades sociais em consonância com a Política Institucional da UFOP e com a Política Nacional de Extensão Universitária, buscando sempre a transversalidade, a inclusão, a dialogicidade e a valorização das ações de forma humanitária e consciente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2020).

Quanto aos valores da PROEX, destacamos os seguintes: responsabilidade socioambiental; respeito ao pluralismo de ideias; protagonismo da comunidade; diálogo entre extensionistas; formação e integração de saberes. Nesse sentido, a extensão deve atender algumas características fundamentais, como foco na comunidade externa, ações que envolvam áreas do conhecimento diferentes, ou seja, a interdisciplinaridade, e as propostas não podem perder de vista o foco acadêmico, tendo em vista o risco de se tornarem atividades assistenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2020).

Concordamos com a posição de Sandra de Deus (2020), que aborda a extensão universitária como instrumento de mudança das pessoas que trabalham com ela, pois seus aspectos transformadores estão nas minúcias, na convivência, na prática metodológica dos conceitos e termos aprendidos no trabalho em si. O papel da Extensão como agente modificador e dialógico é fundamental para a universidade, que se mantém viva, aberta a novos conhecimentos e conceitos, além do importante papel de transformar o discente (DEUS, 2020).

A partir do exposto, podemos concluir que a extensão universitária apenas transmitia conhecimento e prestava serviços para comunidades passivas, mudando seu paradigma quando passou a conectar saberes por meio da interdisciplinaridade e também valorizar e considerar a cultura dos locais atendidos. Essa mudança possibilitou em grande medida o protagonismo dos estudantes universitários e dos cidadãos atendidos nas comunidades. Sendo assim, tornou-se possível estabelecer uma conexão de saberes e estreitamento de laços entre a universidade e a comunidade local.

Conforme dito, o Carro-Biblioteca da UFOP começou a circular em 2010, mas foi em 2019 que se tornou uma ação de extensão institucional da UFOP. O reconhecimento da relevância da biblioteca itinerante pela UFOP garantiu mais uma bolsa remunerada por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Na ocasião, uma estudante de Pedagogia foi selecionada para reforçar a equipe de bolsistas do projeto. Além disso, o Carro-Biblioteca ganhou também uma cota de material de escritório e escolar para utilização na sala do projeto e nas atividades de campo. Em seguida, em 2020, o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP foi integrado na proposta de um novo regimento do Sistema de Bibliotecas da UFOP

(SISBIN), que após aprovação do seu organograma passará a contar com bibliotecas setoriais, biblioteca digital e itinerante.

Assim, o Projeto Carro-Biblioteca da UFOP, por meio de uma série de atividades e realizações em torno da formação de leitores, procura cumprir seu papel educacional, cultural e social na comunidade em que atua, bem como objetiva proporcionar aos alunos voluntários e bolsistas da UFOP a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em seus cursos de graduação. Ao analisar a trajetória do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e a maneira de sua atuação junto às comunidades, percebemos que o letramento literário estaria contemplado nas atividades realizadas, objetivando a formação de leitores literários que, de certa forma, pudessem ter a oportunidade de transitar por revistas em quadrinhos, cânones literários e literatura folclórica, dentre outras obras disponibilizadas pelo projeto.

Para atender seus leitores, o Projeto Carro-Biblioteca da UFOP conta hoje com equipe formada por um coordenador, graduado em Biblioteconomia (o segundo autor deste texto), e alunos bolsistas de graduação da UFOP, dos cursos de Artes Cênicas, Pedagogia, Letras e Museologia, responsáveis por empréstimos e devoluções de livros, bem como pelo trabalho de mediação de leitura, realizado nas oficinas literárias. Essa equipe possibilita, por meio da literatura, a descoberta e a abertura de um novo mundo para seus leitores. Além disso, o projeto conta com a participação de um colaborador docente, o primeiro autor deste texto, que também tem orientado pesquisas de mestrado relacionadas ao Carro-Biblioteca da UFOP.

O trabalho literário do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP contempla dois tipos de público: 1) leitores das comunidades que frequentam o espaço de forma espontânea, como crianças, adolescentes, adultos e idosos; 2) estudantes de escolas públicas encaminhados pelos professores no horário de aula para participarem das atividades oferecidas pelo Projeto.

No primeiro caso (público espontâneo), há um planejamento de oficinas entre a coordenação do projeto e os bolsistas, que gozam de liberdade para propor, adaptar ou mesmo mudar algumas oficinas de acordo com a situação encontrada nas comunidades. No segundo caso (público escolar), há condições para um planejamento que envolva mais atores, ou seja, coordenação do projeto, bolsistas, coordenação pedagógica e docentes das escolas.

Sendo assim, a interlocução bem-sucedida possibilitará a preparação dos temas, livros e autores que serão trabalhados com as crianças. São atividades de incentivo à leitura com a escola, mas fora do ambiente escolar, num espaço aberto, geralmente no adro da igreja ou na praça — locais próximos às escolas onde o Projeto Carro-Biblioteca da UFOP, normalmente, estaciona para a realização das atividades literárias. Na seção seguinte, apresentamos e caracterizamos essas práticas de letramento literário.

As práticas de letramento literário desenvolvidas no âmbito do projeto Carro-Biblioteca da UFOP

Na seção anterior, procuramos traçar brevemente a trajetória do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, bem como a linha histórica da extensão universitária. A partir deste momento apresentamos, também de forma breve, nos limites de um artigo como este, práticas e eventos de letramento literário desenvolvidas no âmbito do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP, tanto em suas atividades independentes da parceria com a escola pública situada em uma das comunidades ouro-pretanas atendidas, quanto em atividades desenvolvidas dentro da escola. Os dados coletados foram selecionados a partir de doze entrevistas semiestruturadas realizadas através do Google Meet¹ com cinco professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma supervisora pedagógica, duas bolsistas e quatro ex-bolsistas da Universidade Federal de Ouro Preto.

Ao analisarmos as entrevistas, mapeamos diversas práticas de leitura realizadas dentro e fora do ambiente escolar, conforme especificadas no quadro abaixo.

Quadro 1 — Práticas de leitura literária desenvolvidas pelo projeto de extensão

Dentro dos muros da escola	Fora dos muros da escola
1) Cantinho de leitura; 2) Sacola viajante; 3) Roda de leitura (leitura interativa, dramatizada, leitura em capítulos).	1) Roda de leitura (leitura interativa, dramatizada, leitura em capítulos); 2) Contação de histórias (fantoques, dedoches, oficina teatral, mímicas, conto e reconto); 3) Empréstimo de livro, indicação literária e mediação de leitura literária.

Fonte: Souza (2021, p. 86).

Podemos observar que todas as atividades elencadas no quadro acima são exemplos de práticas e eventos de letramento desenvolvidos pelas professoras da escola ou pelas bolsistas do projeto de extensão. Práticas de letramento, segundo Street (2007), acontecem de acordo com a necessidade social e cultural de cada indivíduo ou de um grupo de indivíduos naquele contexto específico, permeado por diversos gêneros e portadores textuais, conforme a finalidade, materializando-se em um evento de letramento mediado pela leitura e pela escrita. Um exemplo de evento de letramento é

¹ É importante explicitar que as duas pesquisas de mestrado que serviram de base para a produção deste artigo foram desenvolvidas em momento complexo e delicado de nossa história, quando fomos acometidos pela pandemia de covid-19 (a partir de março de 2020) e tivemos de replanejar trabalhos de investigação em andamento.

uma roda de leitura ou um podcast específico; já as práticas de letramento são as rodas de leitura ou os podcasts como um todo, a generalização dessas práticas, segundo essa terminologia. Amparamo-nos nas contribuições de Graça Paulino com relação ao desenvolvimento do conceito de letramento literário no Brasil. De acordo com a pesquisadora,

A formação de um leitor literário [letramento literário, inserção dos autores do artigo] significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 5).

Caracterizamos abaixo as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão da UFOP fora dos muros da escola, ou seja, estas atividades foram realizadas no adro da igreja ou na praça, ambientes próximos à escola, mas fora dela.

Roda de leitura (dramatizada, leitura interativa, leitura em capítulos)

Uma das práticas de leitura literária presentes nas ações desenvolvidas pelo projeto foram as rodas de leitura. Segundo Corrêa, “uma roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental)” (2017, p. 117). Nessa atividade, os mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem com ou para os demais (CORRÊA, 2017).

Identificamos, por meio das entrevistas realizadas, três formas de roda de leitura, a saber: 1) leitura em capítulos de uma obra literária mais longa; 2) leitura interativa, na qual os alunos, a partir do texto original, podem mudar partes desse texto; 3) leitura compartilhada pelo mediador, em que os alunos podem participar dando opiniões ou argumentando sobre partes do texto. Esses exemplos de roda de leitura vão corroborar as palavras de Corrêa (2017). Conforme discorre o pesquisador, a leitura de narrativas mais longas pode ser realizada, nas rodas de leitura, em capítulos, leitura dramatizada, considerando a leitura expressiva ou ainda usando outras estratégias de vivenciar o texto.

Observamos que as estratégias desenvolvidas em uma roda de leitura contribuem para a formação do leitor literário, pois há uma mediação, por meio da qual o aluno é instigado a compreender o texto, escolher o que será lido e participar ativamente das conversas sobre a obra, além de ter espaço para apresentar suas conclusões sobre o texto, argumentando sobre seu ponto de vista e comparando o que compreendeu com os demais colegas. É o que Cosson chama de leitura interativa, o que implica “os alunos falarem uns para os outros, que exponham sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o mediador” (2020, p. 126). Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem (REYES, 2010).

Contação de histórias (fantoques, dedoches, oficinas teatrais, mímicas, conto e reconto)

Pelas entrevistas realizadas, constatamos que a contação de histórias aparece positivamente em todas as falas. De acordo com os comentários das entrevistadas, essa atividade causa nas crianças um encantamento, transportando-as para um mundo imaginário, ativando a fantasia e fazendo-as mais felizes. Conforme algumas entrevistas, algumas crianças ficam como que “hipnotizadas”, “encantadas”, “transportadas para o mundo da narrativa”.

Uma história é capaz de emocionar e surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Na contação de história, as narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... (GROSSI, 2018).

Souza e Bernardino discorrem sobre a importância da contação de histórias na educação das crianças:

A contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 2).

Associando as entrevistas com as ideias defendidas por Souza e Bernardino (2011), podemos acreditar que o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca em relação à prática literária de contação de histórias contribui para a formação de leitores de maneira lúdica, pra-

zerosa. Essa prática ajuda no desenvolvimento do senso crítico, de valores e de conceitos, e ainda contribui para a alfabetização na perspectiva do letramento literário, colaborando na formação da personalidade da criança e seu envolvimento social e afetivo.

Empréstimos de livros, indicações de leitura e mediação de leitura literária

Os monitores que trabalham no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca, além de ministrarem as atividades de leitura literária, ainda têm a função de acolher os leitores; confeccionar as carteirinhas para empréstimo dos livros; fazer as indicações literárias de acordo com a faixa etária e o gosto do público atendido pelo Projeto e registrar os livros emprestados.

Assim, manusear, folhear e estar em contato com o livro é importante porque

[...] ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo falar de livros ou vendo-os de longe, trancafiados numa prateleira, é necessário que se pegue e manipule o ingrediente “Livro”, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e para verificar se essa atitude tem ou poderá ter uma aplicação em seu contexto de vida (SILVA, 1991, p. 10).

Durante a primeira infância, quando a criança não lê sozinha, a leitura é um trabalho em parceria e o adulto é quem vai auxiliando a dar sentido às páginas. São os mediadores de leitura, ou seja, as pessoas que constroem pontes entre o texto e o leitor e não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais (REYES, 2010).

Desse modo, pode-se inferir que

a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não (LAJOLO, 2005, p. 119).

Quando a criança começa a frequentar a escola, a mediação de leitura ganha um protagonista que é o professor, cujo papel principal é articular o pacto ficcional entre o leitor e o livro, através de perguntas que contribuam para as crianças criarem sentido para o texto, impulsionando-as a ler e se interessar por esse mundo letrado ao longo da vida. É importante que o professor mediador goste de ler, pois, apropriando-se da literatura, ele pode dispor de meios mais adequados no processo ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, poder fazer dela um instrumento humanizador. Segundo Candido, “a literatura é fator indispensável de humanização, por meio

de histórias, os livros conseguem ensinar sobre relações intra e interpessoal, o autoconhecimento e a empatia” (2011, p. 169-192).

A mediação de leitura e o contato das crianças com o livro literário são ações fundamentais para a formação do leitor literário. O trabalho realizado pela mediação do professor auxilia o aluno na aquisição da compreensão leitora e no gosto em querer ler sempre, principalmente se o docente encantar as crianças nesta arte de transformar a história em magia. Sabemos que a leitura literária é importante para a formação do sujeito e concordamos com as ideias de Soares (2010), pois é necessária uma ação conjunta entre escola, família e profissionais para chamar a atenção dos alunos sobre a importância da leitura literária.

A partir das informações constantes nas entrevistas, podemos perceber que o trabalho realizado pelo projeto Carro-Biblioteca felizmente funciona como um promotor de incentivo e gosto pela leitura, atendendo crianças, jovens, adultos e idosos com uma preocupação em acolher os leitores e fazer a diferença na vida deles. Segundo o depoimento de uma ex-bolsista:

A biblioteca conta com um acervo muito bom, diversificado e atraente para as crianças, com publicações de várias editoras, uma diversidade de obras canônicas e não canônicas, best-sellers e diversos gêneros com ilustrações riquíssimas. Além de ser um ambiente diferente, uma biblioteca dentro de um ônibus.

Portanto, quando nos referimos ao processo ensino-aprendizagem, remetemo-nos ao letramento literário que está associado a diferentes domínios da vida. Nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2008). Assim, concordamos que o incentivo à leitura em todos os contextos sociais, desde a família, perpassando a escola e chegando fora de seus muros, como é o caso do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca, é uma soma conjunta convergindo para a formação de um leitor literário capaz de escolher suas leituras, que aprecie construções e significações, que faça disso seus fazeres e prazeres (PAULINO, 2004).

Percebemos contribuições do trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão no processo de letramento literário de alunos de uma escola de uma das comunidades atendidas. Isso acontece quando as crianças escolhem um livro de imagem, leem e compartilham posteriormente em uma roda de leitura suas impressões sobre a obra com os colegas e a professora. Depois de ouvir a história, as crianças voltam para sala e querem dividir com a turma a história contada; quando escolhem o livro para levar para casa, além de compartilhar a obra com a família, elas gostam de conversar sobre o livro com a turma em sala de aula. Portanto, percebemos que

essas práticas literárias permitiram que as interações entre as crianças, as mediadoras e os livros literários acontecessem, auxiliando a formação do leitor literário. Conforme nos esclarece Marinho, “nos eventos de letramento literário devem ser contempladas as situações de interação entre os sujeitos, o material escrito e os efeitos de sentido que constituem os textos.” (2010, p. 80).

Outra questão abordada nas entrevistas que merece destaque são as participações do projeto de extensão em eventos de leitura, promovidos em Ouro Preto ou em municípios vizinhos. São medidas consideráveis e necessárias para a divulgação do trabalho realizado pela Universidade, levando a proposta da biblioteca itinerante até as comunidades periféricas do município. Dentre os eventos, destacam-se a Semana da Literatura de Ouro Preto; a parceria com o Projeto de Biblioterapia; a participação na Semana do Dia C de Ciências, Iniciação Científica; o Festival de Inverno da UFOP; o festival “Contos abertos” em Mariana, em uma comunidade quilombola. De acordo com uma bolsista entrevistada, essas participações foram importantes porque deram visibilidade ao trabalho realizado pela Biblioteca Itinerante, possibilitando às pessoas conhecê-la e participar de suas atividades.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa nos mostram a importância em se trabalhar práticas de leitura literária em espaços dentro e fora do ambiente escolar. Percebemos e associamos inúmeras vezes afirmações defendidas por diversos pesquisadores com as práticas literárias ministradas no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca. As instituições escolares, por serem agências de letramento por excelência de nossa sociedade (KLEIMAN, 1995), precisam de ações como esta para garantir um processo ensino-aprendizagem de qualidade, formando leitores literários que saibam escolher suas leituras, de acordo com seus gostos, construindo seus significados e que possam utilizar a literatura como uma ponte para amenizar os problemas da sociedade em que estão inseridos, buscando uma vida de qualidade para si e para a comunidade do seu entorno. Que os professores encontrem através da experiência e da formação as práticas adequadas para trabalhar o letramento literário, tarefa que não é fácil, mas que é possível com compromisso, afetividade e estudo.

Diante deste contexto, evidenciamos a importância dos projetos de extensão, conforme descrito anteriormente. A extensão é um processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação

do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018). O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca confirma as ideias supracitadas, uma vez que permite a interação entre crianças, adolescentes, adultos e idosos, buscando a equidade e o desenvolvimento dos aspectos humanos, cultural e social, pois contempla a formação do leitor de maneira lúdica e diferente através das rodas de leitura, das contações de histórias e dos empréstimos de livros, além de ser um espaço de acolhimento e de escuta das comunidades em que atua.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação — PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169–192.

CEALE. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1996. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>. Acesso em: 05 jan. 2021.

COSSON, R. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. *Interdisciplinar*, Revista de Estudos em Língua e Literatura, Aracaju, v. 33, N. 15, p. 13–29, jan./jun. 2020.

CORRÊA, H,T; ALMEIDA, A.C. Memórias na sala de aula: uma análise da prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108–130, 2017.

DEUS, S. de F. B. de. *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria: Ed. PREUFMS, 2020.

GROSSI, M. E. de A. *A literatura infantil pelo olhar da criança*. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATTOS, E. F. de. *As ações do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP na mediação da leitura literária*. 2021. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1322>. Acesso em: 6 jul. 2021.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ANPED, Caxambu, 1998. *Anais [...]*. Caxambu, 1998. 1 CD-ROM.

PAULINO, G. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 114-125.

SILVA, M. B. C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVEIRA, A. M. et al. Diretrizes para orientar a formulação e implementação de ações de Design na Extensão Universitária. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/23919/pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SOUZA, A. L. de. *Práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: análise da experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP*. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13347>. Acesso em: 6 jul. 2021.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465–488, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. *O que é extensão?* Ouro Preto: UFOP, 2020. Disponível em: <http://www.proex.ufop.br/node/5>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49–60, jan./abr. 2008.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Cristina Ulisses de Jesus

Professora da Faculdade de Educação (UEMG). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Mestre em Linguística Aplicada, graduada em Letras e Pedagogia. Integra como pesquisadora os núcleos de pesquisas Nepel — Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem — e Neper — Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais — com pesquisas que articulam as relações entre educação, linguagem, raça, racismo, antirracismo e os estudos decoloniais. Doutoranda em Educação pela FAE/UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8757271696491619>

Ana Lúcia de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Pós-graduada em Práticas Pedagógicas pela universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e em Didática e Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica pela Faculdade de Educação de São Luís. Graduada em Matemática pela UFOP e em Pedagogia pela Faculdade de Educação de João Monlevade (FUNCEC). Atua como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, há mais de 20 anos. Faz parte do grupo de pesquisa Multiletramentos e usos da tecnologias digitais de Informação e comunicação na Educação MULTIDICS da Universidade Federal de Ouro Preto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9286983545565030>

Ana Paula Braz Maletta

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu “Educação e Formação Humana” e do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação — GEPICE —, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem — NEPEL — e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Conhecimento — COED — da FaE/UEMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3229403829455473>

Ana Caroline de Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco — UFPE —, com estágio sanduíche na University of Wisconsin, EUA. Professora no Instituto Federal do Rio de Janeiro — IFRJ —, Campus Pinheiral. Possui experiência na Educação a Distância nas funções de tutora presencial (UFJF), tutora a Distância e professora de Estágio Curricular Supervisionado, do curso de Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância — NEAD/ UFSJ —, tutora a distância do curso de especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização — PLA/UFSJ. É integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento — GPEALE — e do GECDiP — Grupo de estudos Críticos do discurso Pedagógico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7553357229357368>

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas — UFPEL. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Pesquisadora no Grupo de estudo e pesquisa em alfabetização e letramento — GEALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6807265265650477>

Caroline Braga Michel

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento — GEALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3661873362159701>

Carmem Lúcia Eiterer

Mestre em Educação pela FE-USP (Área Didática, sub área Linguagem e Educação — 1996) e Doutora em Educação pela FE-USP (Área Didática sub área Linguagem e Educação — 2001). Professora Titular em Didática atua no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Pesquisadora do NEJA — Núcleo de Educação de Jovens e Adultos — desde 2002. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Inclusão Social da FAE/UFMG, desde 2005.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9905263965506713>

Daniela Perri Bandeira

Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino — DMTE, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais — UEMG, Campus Belo Horizonte. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduou-se em Letras pela mesma Universidade. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL/FaE/UEMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramentos, Formação de Professores Alfabetizadores e Ensino de Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0732964766122807>

Daniela Freitas Brito Montuani

Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ministrando diferentes disciplinas do setor de Alfabetização e Letramento, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino — DMTE. Doutora (2013) e mestre em Educação (2009) pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também realizou sua Graduação em Pedagogia (2006). É pesquisadora e atualmente vice-diretora (2021-2023) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita — CEALE/FAE/UFMG, e integra o Grupo de Pesquisa em alfabetização — GPA/CEALE. Coordena o Laboratório de Alfabetização e Letramento do Ceale/FaE/UFMG (2017-atual). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização — ABALF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9770165267688691>

Eliana Gomes Silva Machado

Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino — DMTE, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais — UEMG, Campus Belo Horizonte, lecionando Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Especialista em Educação e integrante do Núcleo de Pesquisas em Educação e Linguagem NEPEL/FAE/UEMG. Lecionou por 30 anos na educação básica e tem vasta experiência na área educacional com ênfase em Educação Infantil, alfabetização, letramentos, leitura, produção de texto e formação de professor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3836064172713852>

Elton Ferreira de Mattos

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), especialização em Ciências Humanas: Brasil — Estado e Sociedade pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011), graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009). É Bibliotecário/Documentalista do Sistema de Bibliotecas e Informação da UFOP. Atua como coordenador dos projetos de extensão Carro-Biblioteca da UFOP e Vagão-Biblioteca. Faz parte do grupo de pesquisa Multiletramentos e usos das tecnologias digitais de Informação e comunicação na Educação — MULTIDICS — da Universidade Federal de Ouro Preto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8168886900190091>

Francisca Isabel Pereira Maciel

Mestrado e Doutorado em Educação/UFMG. Pós doutorado/PUC-SP (2005-2006), UFPB (2010-2011) e na Universidade do Minho (2016-2017). Professora Titular da Faculdade de Educação/ UFMG. Coordena o grupo de pesquisa: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG (2007-2010 e 2018-2020). Coordenadora do Projeto de Extensão de Alfabetização de jovens e adultos (PROEF1) da UFMG. Participou de missões de cooperação técnica do Brasil com países africanos — Cabo Verde (2005-2006) e São Tomé e Príncipe (2006-2012) —, na formação de alfabetizadores de jovens e adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0925119698225692>

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas — UPEL. Tem pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign — UIUC (2016) e na University of Canterbury — UC na Nova Zelândia (2019). Líder do Grupo de estudo e pesquisa em alfabetização e letramento — GEALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2553118091005628>

Hércules Tolêdo Corrêa

Doutor em Educação, mestre em Letras e graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Fez estágio científico avançado de pós-doutoramento na Universidade do Minho, Braga, Portugal e na York University, Toronto, Canadá. Professor e pesquisador da Universidade Federal de Ouro Preto. Líder do grupo de pesquisa MULTDICS — Multiletramentos e usos das TDIC na Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9999029041649489>

Ivane Laurete Perotti

Professora do curso de Pedagogia FaE/UEMG/CBH; Professora da Rede Estadual de Educação Básica; Especialista em Metodologia e Prática da Língua Portuguesa/UNICAMP/SP; Mestre em Linguística/UFSC/SC/Análise do Discurso; Doutoranda Linguística/Literatura PUC/MG/Capes II.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7863428039069032>

Juliana dos Santos Rocha

É mestra em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui graduação em Biblioteconomia e Arquivologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Especialização em Formação de Leitores pela Faculdade Internacional Signorelli. Atua como Bibliotecária-Documentalista no Centro Pedagógico da UFMG. Possui experiência na área de Biblioteconomia, atuando principalmente, em bibliotecas escolares.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9847096794778252>

Janayna Alves Brejo

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Assessora Pedagógica da Editora Bom Bom Books. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação e Linguagem (NEPEL), e desenvolve o Projeto “O conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica”, realizado com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Extensão — PAEX/UEMG. É autora de vinte livros de Literatura Infantil, sendo todos os títulos publicados em cinco idiomas: português, inglês, francês, russo e espanhol.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5030313752199394>

Janaína Soares Martins Lapuente

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento — GEALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4435584250036694>

Karla Cunha Pádua

Possui graduação, mestrado e doutorado (2009) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutorado em Educação, realizado junto Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro do quadro permanente de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É sócia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na categoria colaboradora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0070726136449085>

Luciano Andrade Ribeiro

Professor do Centro Universitário UNA; Professor do Curso de Pedagogia FaE/UEMG/CBH; Especialista em Língua Portuguesa/UEMG; Mestre em Mídia e Conhecimento UFSC; doutorando em Psicologia PUC/MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9166378826264516>

Mariana Rocha Eller Miranda

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pós-graduanda em Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — Pedagogia/Anos Iniciais (PIBID) e do Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos — 1º Segmento (Proef 1). Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) — Ceale/UFMG; atua como professora alfabetizadora em atendimentos pedagógicos; e possui um perfil no Instagram sobre Alfabetização e Letramento: @espaco.letrado. Temas de interesse: alfabetização, letramento, recursos didáticos e mediação docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1094566007183062>

Maria do Socorro Alencar Nunes

Professora Titular da Universidade Federal de São João Del-Rei. Doutora em educação pela UFMG. Pós-doutorado pela University of London, King's College (2009), pela Goldsmiths University of London (2019) e pela UFSCAR (2019-2020). Líder do grupo de pesquisa Alfabetização, Linguagem e Colonialidade. É pesquisadora da área alfabetização, letramento, internacionalização do ensino superior. Orientadora de mestrado e doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSJ e da UFPE. Pesquisa letramento acadêmico em contextos de internacionalização da universidade. Foi vice-presidente da ABALF 2014-2017.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550649595912231>

Márcia Helena Monteiro

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura, mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Formação Docente e Educação de Jovens e Adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0683310888045756>

Maria Cristina da Silva

Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha como Professora de História da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais — UEMG — desde 2001 até a presente data. Membro do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos — NEPEJA — e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem — NEPEL —, da Universidade do Estado de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa na área de alfabetização de jovens e adultos. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/FAE/ UEMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5478732662395409>

Nathalia Monte Santos Ferreira

Egressa do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, FaE/UEMG, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação — GEPICE — na mesma instituição, professora no Ensino Fundamental da rede privada no município de Belo Horizonte-MG.

Silvana Maria Bellé Zasso

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Pós-doutoranda na Universidade Federal de Pelotas — UFPEL. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul— UFRGS. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento — GEALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3661873362159701>

Sonia Maria Alves de Oliveira Reis

Pedagoga pela UNEB (BA) Mestre e Doutora em Educação pela FaE-UFMG. Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia onde atua na graduação e nos cursos de especialização lato sensu. É líder do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPq). É coordenadora do Doutorado Interinstitucional (Dinter UNEB/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9391155498685665>

Santuza Amorim da Silva

Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação/UEMG. Pós-doutorado em Sociologia da Educação Paris 8. Integra os seguintes grupos de pesquisas: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL/UEMG), Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (NEPER/UEMG) e o Núcleo de Pesquisa sobre a Condição e a Formação docente (PRODOC/ (UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5328277676660908>

Sara Mourão Monteiro

Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita — CEALE/FAE/UFMG. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, alfabetização e letramento.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9264771998879013>

