

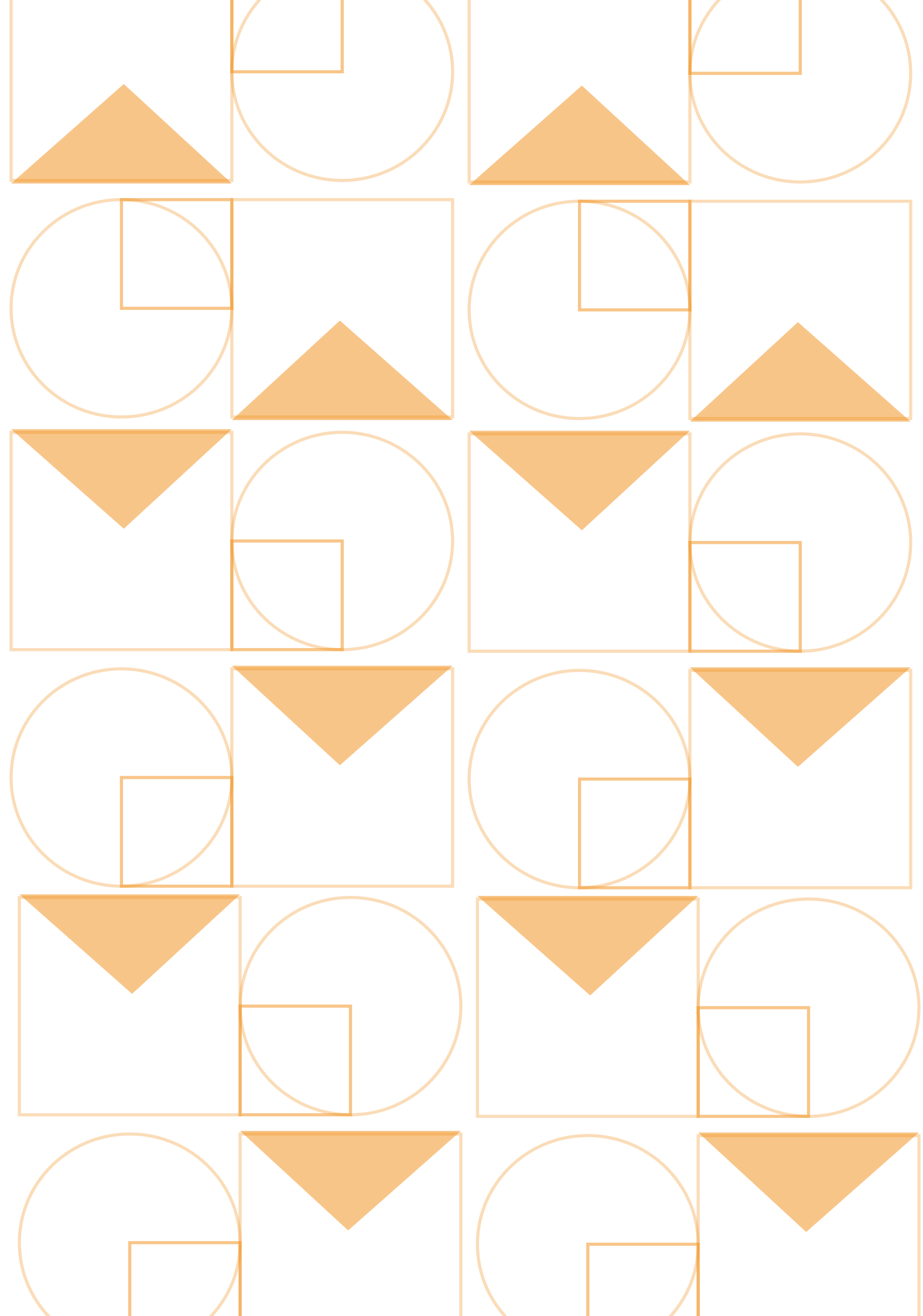
Ensino da Língua Portuguesa na
perspectiva da heterogeneidade:
Percurso Formativo do **3º ao 5º ano**

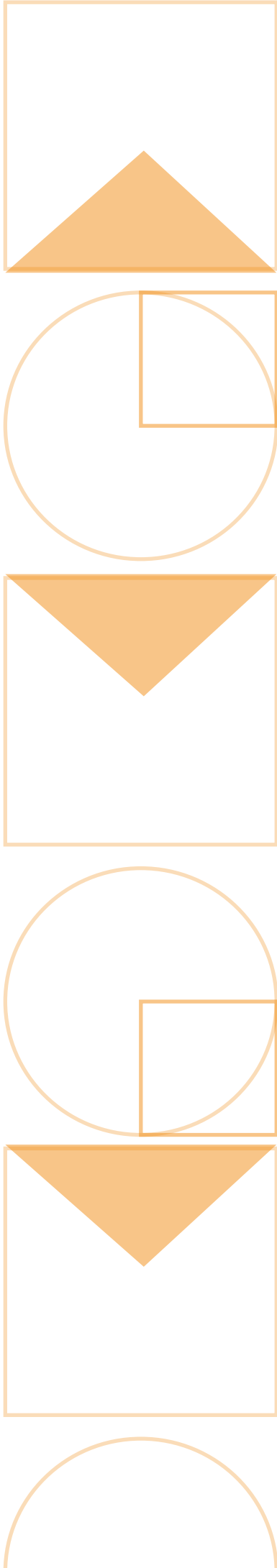
FASCÍCULO 1
do/a Professor/a ►

Currículo e prática docente na
perspectiva do Letramento



Compromisso
Nacional
**Criança
alfabetizada**





FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação

Básica: José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos em Educação e Linguagem

Coordenação pedagógica:

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE)

Cancionila Janzkovski Cardoso (Kátia) (UFR)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Marta Nörnberg (UFPEL)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Organizadoras:

Unidade 1:

Eangelina Maria Brito De Faria (UFPB)

Silvia Nilceia Gonçalves (Pref. Porto Alegre)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Unidade 2:

Fernando Oliveira (UNIFESP)

Marta Nörnberg (UFPEL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP)

Revisão linguístico-textual

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Ana Regina Ferraz Vieira

José Herbertt Neves Florencio

Normanda da Silva Beserra

Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa

Maria Gabriela Alves Lima

Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Autores(as):

Ana Cristina Gomes da Penha

(Rede pública de ensino Pernambuco e Recife)

Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)

Arita Mendes Duarte

(Prefeitura Municipal de Pelotas/RS) Bárbara Santos (UFRJ)

Celina Henriqueta M. H. Nascimento

(Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal)

Elaine Constant (UFRJ)

Helenise Sangoi Antunes (UFMS)

Jefferson Mainardes (UEPG)

Joselmo Santana

(Rede pública de ensino de Jaboatão dos Guararapes e Olinda)

Katlen Böhm Grando (ISEI e UFPEL)

Luciana Cordeiro Limeira

(Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal)

Marta Nörnberg (UFPEL)

Mirna França da Silva Araújo

(Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal)

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)

Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Ywanoska Gama (UFRPE)

Equipe de curadoria e elaboração de resenhas da seção Para Saber Mais:

Amanda Kelly Ferreira da Silva (Pref. Recife)

Djário Dias de Araujo (UFPE)

Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)

Gabriel Lopes de Santana (SENAC)

Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas (UFPE)

Maria Emília Lins e Silva (UFPE)

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)

Reginaldo Marques Pereira

(Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Ensino da língua portuguesa na perspectiva da heterogeneidade :
percurso formativo do 3º ao 5º ano [livro eletrônico] : fascículo 1 do/a
professor/a : currículo e prática docente na perspectiva do letramento /
Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983751-5-7

1. Aprendizagem 2. Educação - Currículos 3. Letramento (Ensino
fundamental) 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) 5. Prática
de ensino 6. Professores - Formação I. Título.

25-260401

CDD-370.7122

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino fundamental : Professores : Formação : Educação 370.7122

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8 /9380

SUMÁRIO

UNIDADE 1 Currículo, concepções de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa: progressão escolar e mediação docente

- APRESENTAÇÃO
- TEXTO 1
Concepções de currículo e mediação docente para a progressão de aprendizagem
- TEXTO 2
O ensino da Língua Portuguesa: o que mudou nas últimas décadas?
- TEXTO 3
A progressão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios do fazer docente
- TEXTO 4
Um currículo para as infâncias: o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE 2 Letramento, práticas sociais e ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- APRESENTAÇÃO
- TEXTO 1
A escola como agência de letramento
- TEXTO 2
Letramento digital de crianças na alfabetização e sua consolidação: reflexões e ações didáticas
- TEXTO 3
Práticas de letramento na escola: uma conversa sobre a seleção dos gêneros textuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- TEXTO 4
Prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa: letramentos e avaliação diagnóstica em cenas de sala de aula
- CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA SABER MAIS

unidade

1

Currículo,
concepções
de alfabetização
e de ensino
da Língua Portuguesa:
progressão escolar
e mediação
docente

APRESENTAÇÃO

Telma Ferraz Leal
Sílvia Nilcéia Gonçalves
Evangalina Maria Brito de Faria

Esta é a primeira Unidade do processo formativo destinado a docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que será vivenciado no âmbito do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Então, é um momento importante para inaugurar uma caminhada de aprendizagens e partilhas.

Como todo início, requer planejamento sobre quais são nossos objetivos, pois, para aprendermos mais e melhor, precisamos saber onde queremos chegar. Precisamos ter clareza de nosso percurso.

Tudo isso nos remete ao conceito de currículo, entendido como movimento, tal como discutido por Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Desse modo, o currículo remete a ações, a vivências, a intencionalidades. É nesse sentido que atribuímos especial relevância a esse tema nos processos pedagógicos, seja na formação continuada de professores, seja na formação de estudantes da Educação Básica.

Nessa caminhada que se inicia nesta Unidade, o currículo remete à reflexão sobre diferentes temas, tais como alfabetização, letramento, progressão escolar, planejamento, interdisciplinaridade, heterogeneidade, mediação docente, organização do trabalho pedagógico, literatura, leitura, produção de textos, linguagem oral, análise linguística, dentre outros. Todos esses temas, e mais alguns, serão objeto de reflexão nesse percurso.

Essa diversidade é considerada necessária no processo formativo quando se parte do princípio de que ensinar a ler, escrever, falar, escutar é complexo e multifacetado. De fato, são muitos os temas importantes e necessários para desenvolvermos melhor nossas práticas pedagógicas. Não há hierarquização entre eles. É o conjunto de saberes articulados às nossas experiências de vida que embasa nossas ações. Então, selecionar quais deles serão abordados ao longo da formação é um grande desafio.

Neste material, a escolha foi justamente a reflexão sobre currículo, considerando as experiências no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, integradas ao ensino de outros componentes curriculares.

O Texto 1 desta Unidade traz como contribuição, sobretudo, as reflexões sobre o que é currículo, tendo como norte o conceito de mediação e de progressão de aprendizagens. Foi elaborado por Evangalina Maria Brito de Faria e Ana Lúcia Guedes-Pinto. É o ponto de partida das discussões sobre os demais temas a serem tratados ao longo das dez unidades, mas, ao mesmo tempo, é um fio que perpassará todo o processo.

Na mesma perspectiva crítica, no Texto 2, essa reflexão sobre mediação e progressão é retomada por Telma Ferraz Leal e Maria Daniela da Silva, em um texto que tematiza as mudanças e permanências do currículo de Língua Portuguesa no Brasil. Com base em experiências vivenciadas em escolas públicas, são abordados aspectos ligados a desafios no ensino da leitura, produção de textos, linguagem oral e análise linguística em diferentes épocas.

No Texto 3, Telma Ferraz Leal e Dayane Marques da Silva contribuem para os debates, dando continuidade à discussão sobre progressão escolar. Nesse texto, as autoras abordam a progressão entre os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e os anos 3 a 5, sob a ótica de que a heterogeneidade é um fenômeno intrínseco aos processos educativos. Também tratam de concepções de alfabetização e suas relações com o currículo de Língua Portuguesa.

Por fim, o Texto 4, último da Unidade 1, Sílvia Nilceia Gonçalves e Marta Nörnberg abordam questões curriculares com foco central na ludicidade. Tendo como eixo articulador com os outros textos a noção de currículo como experiências que conduzem à formação humana das crianças, as autoras abordam concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização, infâncias: defendem o currículo para o brincar.

Enfim, nos quatro textos que compõem a Unidade 1 desta caminhada, são anunciados diferentes conceitos, variados temas, diversas questões que compõem reflexões sobre o currículo de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva do letramento, da interdisciplinaridade, da heterogeneidade, com intencionalidades voltadas para a formação humana crítica das crianças, respeitando-se as infâncias e seus direitos de brincar e de serem cuidadas.

Referência

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.

TEXTO 1

Concepções de currículo e mediação docente para a progressão de aprendizagem

Evangelina Maria Brito de Faria
Ana Lúcia Guedes-Pinto

Contextualizando o tema

As fotos¹ abaixo mostram crianças do 5º ano envolvidas numa atividade de um projeto de leitura, do município de Pedras de Fogo, na Paraíba.



Fonte: arquivo da professora, 2023.

- A atividade habitual de leitura pode ser direcionada pelo currículo?
- A atuação do currículo concorre para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem?
- Há, no currículo, algum direcionamento para o trabalho com a heterogeneidade?
- O processo da mediação pedagógica pode ser um instrumento potente para desenvolver a progressão de aprendizado na escola?

Convivemos com várias concepções de currículo. Há algumas que apenas indicam o que deve ser trabalhado em sala de aula, outras apontam também para o modo como o assunto deve ser tratado na realidade escolar, inclusive indicando caminhos diversos para atingir os mesmos objetivos. A mediação pedagógica é um processo que está ligado às atitudes da docente para perceber as necessidades diferenciadas de seus alunos em sala de aula e interferir na condução da aprendizagem. Esse texto abordará essas temáticas.

¹ Fotos de um relato de experiência de Marisa da Costa Pontes, professora do 5º ano do Ensino Fundamental, do município de Pedras de Fogo, Paraíba.

Iniciando o diálogo

Normalmente, quando pensamos em currículo, em nossa mente surge um elenco de conteúdos de diversas disciplinas. Acreditamos que esse é o sentido que predomina no senso comum. Para além de listagem de conteúdos a serem trabalhados, o currículo é uma construção histórica e social, que se transforma juntamente com a sociedade. Podemos dizer que há várias concepções de currículo. No Brasil, podemos encontrar três principais visões teóricas: as teorias consideradas tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Vejamos, rapidamente, cada uma delas.

Segundo Silva (2010), nas concepções tradicionais, que vigoraram por muito tempo na forma de compreender a escola, o currículo apresentava-se como conjunto de conteúdos que devia ser ministrado, o que anulava discussões essenciais sobre o ambiente social que determinava aquilo que devia ou não ser ensinado. Essa concepção se forjava na centralidade do/a professor/a, que escolhia sua melhor forma de transmitir os conteúdos.

Em 1960, a partir de movimentos sociais, surge uma nova perspectiva de currículo. Vejamos o que nos diz Silva (2010)



Como sabemos, a década de 60 foi de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nesta década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (Silva, 2010, p. 29).

Podemos nos perguntar: Qual a relação entre movimentos sociais e o currículo? É um questionamento pertinente. Vamos olhar com mais atenção. Em diversas partes do mundo, as pessoas começam a questionar as políticas e as ideias vigentes até então. Era comum a aceitação imediata de decisões políticas colocadas em prática. Esses movimentos provocaram discussões que questionaram essas deliberações. Por exemplo, a pobreza, que sempre foi vista como desígnio de Deus, passa a ser olhada como uma forma de exploração dos mais fracos, já que a desigualdade social beneficia um determinado grupo; e a mulher, que sempre esteve submissa ao homem, percebe que deve ser vista e tratada na sociedade do mesmo modo que o homem. Essas discussões promovem a divulgação e circulação de novos conceitos.

Nascem, assim, as teorias críticas do currículo que, para além de conteúdos e metodologias, agregam uma nova prática pedagógica ligada às mudanças sociais e ao desenvolvimento cultural. Que cidadão pretendemos formar? Essa pergunta deve estar na premissa de qualquer currículo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a mais importante lei brasileira sobre a educação. João Goulart, então presidente do Brasil, publicou, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Observemos o Art. 1º:



Art. 1º: A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade (...)

Já a LDB 9394/96, segundo Fagundes (2008), conseguiu generalização e flexibilidade, com repercussões políticas. Vejamos:



Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Considerando as duas versões, é possível perceber, na versão de 1996, o alcance maior da Educação na pluralidade da vivência concreta da sociedade. Essa mudança mostra a presença das vozes críticas que se fizeram ouvir. No séc. XXI, as teorias pós-críticas ampliam aquilo que vem sendo construído acerca do currículo e se aprofundam na discussão sobre currículo e desigualdade social, feminismos, gênero etc.

O currículo escolar, desse modo, expande-se para além de conteúdos e metodologias, pois vai abarcar as vivências e as crenças de uma comunidade, em especial, as da comunidade escolar. Nesse sentido, o currículo está subordinado a práticas culturais, influenciando e sendo influenciado pelos diversos processos que acontecem na sociedade. Cresce a necessidade de um diálogo profundo com o entorno da escola. A escola é chamada a repercutir essas vozes.

E, nesse ponto, entram, nas discussões de currículo, o termo “justiça curricular”. O que se entende por esse termo? Segundo Santomé (2013),



Justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais (Santomé, 2013, p. 9).

Em outras palavras, o currículo é um conjunto de ideias que se realizam em ações para atender às necessidades de todos os grupos sociais. Podemos destacar, nesse conceito, três aspectos: primeiro, é colocado em relevo o atendimento às necessidades de todos os grupos sociais. O enfoque do currículo tradicional, que era centrado no/na professor/a, nessa nova perspectiva, desloca-se para os grupos sociais, para as crianças que estão em sala de aula; segundo, a inclusão de “todos os grupos sociais”, pois sabemos que existem muitas diferenças dentro dos grupos sociais e, diante disso, se espera que as metodologias de ensino sejam diferenciadas para atender, de fato, aos diferentes grupos; terceiro, ideias que se materializam em ações, como, ideias de cidadania, de respeito às diferenças, de justiça curricular com todas as suas implicações.

Para um maior esclarecimento, trazemos as palavras de Costa, Araújo e Ponce:



A justiça curricular, sustentada em matrizes teóricas de acento crítico, tem como horizonte a busca de justiça social por meio do currículo escolar. Nessa perspectiva, a centralidade da análise curricular é destacada a fim de compreender os arranjos sociais vigentes, a redução das desigualdades e a luta por superá-las (Costa; Araújo; Ponce, 2023, p. 6).

Nessas duas citações, vemos a responsabilidade da escola no enfrentamento dos problemas sociais. É um currículo construído e atualizado para dialogar com as temáticas mais urgentes colocadas em circulação na sociedade. Para concluir, trazemos mais uma citação dos autores:



Reafirma-se a relevância de produzir política curricular considerando o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares, sujeitos que são autores/as em um contexto de produção de política de currículo configurado como uma experiência coletiva de luta, em que se definem demandas e se indicam ações fundamentais para a efetivação do direito à educação (Costa; Araújo; Ponce, 2023, p. 20).

Por olhar a concretude dos sujeitos envolvidos, o conceito de justiça curricular adota a equidade como parâmetro, pois equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. É importante saber que a igualdade promove as mesmas oportunidades para todas as pessoas independentemente de suas necessidades; já a equidade procura a restauração do equilíbrio entre elas. Há uma busca pelo mesmo resultado, considerando caminhos distintos. É uma ideia desafiadora. Precisa ser cultivada por todos no espaço escolar.

E na prática, como funciona a justiça curricular? É o currículo que impulsiona uma prática diversificada? Voltemos às fotos iniciais.

Para responder a essas perguntas, trouxemos um relato de experiência de Marisa da Costa Pontes, professora do 5º ano do Ensino Fundamental, do município de Pedras de Fogo, Paraíba. A cidade fica a 57 km de João Pessoa, cerca de 50 minutos de carro, e tem vinte e sete (27) escolas, a maioria na zona rural. Vejamos o relato:

Pensar em Currículo é pensar em uma trajetória que leva a alcançar determinados objetivos em sala de aula. Na elaboração de uma sequência ou vivência de projetos, o ponto de partida é sempre o currículo, que sinaliza aspectos relevantes para o desenvolvimento das habilidades das crianças.

Por exemplo, em 2023, a Secretaria de Educação lançou o **“I FESTIVAL DE LEITURA DO PROGRAMA DE MELHORIAS E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE PEDRAS DE FOGO”**, que teve como objetivo desenvolver o letramento literário através da prática de leitura pelos estudantes. A premiação foi a ida a João Pessoa das turmas vencedoras, e professores responsáveis, para uma sessão de cinema, com direito a ingresso e ao combo (pipoca e refrigerante) gratuitos.

Ao tomar conhecimento do festival de leitura, vi que a temática era um recorte importantíssimo do currículo do 5º ano. Então, meus horários de planejamento sobre o eixo da leitura foram dedicados à elaboração de oficinas voltadas para o festival de leitura.

A minha sala é bastante heterogênea e ainda existiam crianças que silabavam, mostrando grandes dificuldades para ler. O primeiro passo foi preparar oficinas de diferentes níveis. Com os alunos que já liam, fizemos varal de leitura, com variados gêneros; leitura oral, para melhorar a pronúncia e o tom de voz e interpretação dos textos.

Com os outros, a primeira providência foi fatiar o texto, pois com um texto mais curto era mais fácil que eles se motivassem a participar do projeto. Com esse grupo, após o momento de adesão, partimos da leitura coletiva, professora e alunos, para a leitura em pares, seguidos de dois alunos, para depois ouvir a leitura de cada um. Naturalmente, essas etapas não aconteceram no mesmo dia. Essa dinâmica quebrou o medo e, aos poucos, todos foram se envolvendo nas oficinas. Conseguir fazê-los ler em voz alta foi a primeira vitória. Outro dado importante foi o engajamento daqueles que já liam com os que apresentavam dificuldade. Nos intervalos, eles auxiliavam os colegas ajudando na escuta atenta da leitura de cada um, interferindo quando necessário. Fico emocionada ao lembrar dos esforços de todos eles. A minha turma foi a primeira classificada para ir ao cinema. Porém, o melhor resultado foi o desenvolvimento da competência leitora das crianças, pois, pela primeira vez, todos concluíram o ano sabendo ler.

O que a prática da docente nos aponta? Analisando o relato, destacamos, primeiro, a visão de currículo enquanto processo, trajetória que leva a alcançar resultados. É algo tomado como ponto de partida para a ação em sala que leva ao desenvolvimento das habilidades das crianças. A existência de projetos é uma prática normal na rotina da escola. No ano de 2023, como foi dito pela docente, a Secretaria de Educação lançou o “I Festival de Leitura do Programa de Melhorias e Valorização da Educação de Pedras de Fogo”, que teve como objetivo desenvolver o letramento literário através da prática de leitura pelos estudantes. O projeto nasceu da necessidade de melhorar o nível de leitura dos alunos do município.

A primeira observação da professora Marisa foi reconhecer a leitura como um importante recorte do currículo. Para colocar em prática a vivência do currículo, foram elaboradas oficinas para atender a esse objetivo. Ao reconhecer a heterogeneidade da turma, a professora criou oficinas de diferentes níveis. Separou a sala em dois grupos: os que já sabiam ler e os que tinham profunda dificuldade. Elaborou tarefas mais independentes para o grupo mais autônomo, como varal de gêneros para eles trabalharem. Já com o segundo grupo, lançou mão de uma estratégia: fatiar o texto, que significa cortá-lo em pequenos trechos, para não desestimular quem ainda está aprendendo.

Outra ação importante foi a mediação da professora, pois ela ficou com o grupo que tinha maior dificuldade. Para auxiliar ainda mais, a professora iniciou o processo de leitura coletiva, que envolveu ela mesma e os demais alunos. Aos poucos, lançou outra estratégia, colocando os pares para lerem juntos. Após esse período de vivência na leitura dos textos, colocou-os para lerem sozinhos.

Outro aspecto que merece relevo foi o envolvimento de toda a turma no projeto. Isso foi outra habilidade da docente. Ao empregar estratégias distintas, ela demonstrou que toda a turma tinha condições de participar. Quando se envolveu com o grupo de maior dificuldade, mostrou que acreditava nos componentes do grupo. Sabemos que ações positivas geram ações positivas. Com isso, os alunos já proficientes se dispuseram a colaborar para que todos atingissem o prêmio da ida ao cinema.

Observando o relato, verifica-se que o currículo não fomentou apenas o ensino da leitura, mas orientou para as ações a serem realizadas, focando a equidade na implementação do currículo. Se apenas fosse realizado o varal de leitura, com diferentes gêneros, o resultado teria sido outro. O fatiamento dos textos e a leitura coletiva com a presença da professora estabeleceram a equidade na sala de aula. O segundo grupo não podia ficar na igualdade de tratamento, não resolveria o problema deles. Já o tratamento diferenciado possibilitou um resultado mais igual para todos.

Currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, é sobretudo um projeto de intervenção social que pode dar aos sujeitos capacidade de crescer em um mundo mais justo e coloca a escola como um agente importantíssimo de transformação social. Uma justiça curricular que pode ser vista por dentro das disciplinas na escola, tanto ao discutir temas sociais, como ao garantir que todos na escola aprendam e ao propor um ensino que atenda à heterogeneidade da turma.

Nessa perspectiva, como ocorre a mediação tendo em vista a progressão escolar?

O conceito de Mediação e o ensino – Mediação Pedagógica

Vigotsky (2003), pesquisador russo preocupado em entender o desenvolvimento da linguagem no ser humano, direcionou muitos de seus estudos ao período da infância, quando as crianças se encontram em plena fase de aprender a se relacionar com as pessoas, com a natureza, com o mundo em que vivem. O autor, ao acompanhar uma série de experimentos nos quais a leitura e a escrita se colocavam como um desafio para as crianças, chegou a algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento psíquico superior (ou seja, cognitivo, intelectual) do indivíduo. Para Vigotsky (2003), era importante compreender qual a influência do contato com o conhecimento formal sistematizado, que é feito por meio da instituição escolar, no desenvolvimento das crianças, no percurso de maturação das suas faculdades psicológicas. Seus estudos põem em relevo o papel do outro no desenvolvimento.

Em suas pesquisas, Vigotsky (2003) identificou que o desenvolvimento psíquico de uma criança se sobressai, tornando-se visível duas vezes nesse percurso: primeiro, acontece nas atividades coletivas, no meio social, de modo intersíquico, isto é, acontece a partir da relação entre as pessoas; e depois, ele aparece de forma individual, manifestando-se de modo intrapsíquico, isto é, a maturação se dá individualmente em cada criança. Com isso, torna-se relevante o papel da escola no processo de ativação do desenvolvimento intelectual dos alunos. O autor afirma: “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vigotsky, 2003, p. 116). Tomando por base essa afirmação, vemos que ele reconhece que a escola tem a função de favorecer condições para que o desenvolvimento e a maturação das faculdades psicológicas tipicamente humanas se realizem em cada sujeito, em cada aluno.

O adulto, mais experiente, exerce um papel bastante relevante nessa perspectiva de se compreender o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, pois a intervenção do outro propicia o avanço psicológico de um nível (do nível real, fase já consolidada) para outro nível nesse processo. Vigotsky (1991) apresenta o conceito de mediação psicológica para explicar a função preponderante da interferência intersíquica na construção mental, ou seja, a interferência do outro na elaboração conceitual em desenvolvimento do indivíduo.

No caso da escola, o conceito pode ser compreendido quando o adulto mais experiente interfere na dinâmica das atividades de aprendizado, produzindo, com isso, efeitos no percurso de desenvolvimento psicológico superior. Oliveira (2001), pesquisadora brasileira que estuda as contribuições de Vigotsky para o campo da relação entre a psicologia e a escola, afirma: “a mediação é o processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (Oliveira, 2001, p. 33). A autora reitera o quanto as interações sociais são fundamentais e precisam não só serem preservadas em sala de aula, como estimuladas às crianças. Oliveira também enfatiza que a mediação do/a professor/a deve tomar como ponto de partida o desenvolvimento real da criança; e seu papel é o de intervir provocando avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

Na escola, professores/as são responsáveis pelo ensino dos conhecimentos produzidos pela humanidade. O currículo, como já foi destacado, organiza esses conhecimentos de maneira formal, sequenciada, orientando as etapas de cada conteúdo a ser abordado, ao longo do sistema escolar. Professores/as, na sua função pedagógica

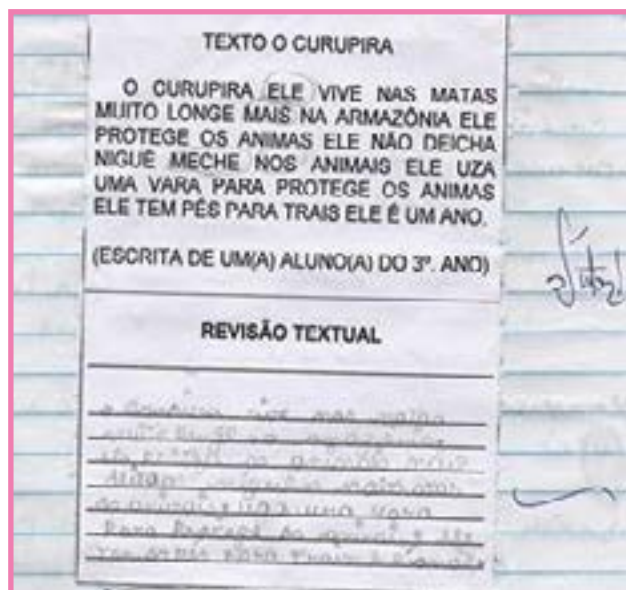
primeira, têm a tarefa de apresentar, problematizar e desenvolver atividades que possibilitem a compreensão dos conhecimentos a serem apropriados pelos alunos. Dito de outra forma, os/as professores/as medeiam o processo de apropriação dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela espécie humana e que a escola se encarrega de compartilhá-los, de ensiná-los, às novas gerações.

Vamos acompanhar, a seguir, um episódio do cotidiano escolar. Apresentamos dados da tese de doutorado de Cícero Gabriel dos Santos², “A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização”.

Relato da professora³

Na semana dedicada às manifestações folclóricas, nossa turma⁴ ficou com o recorte das lendas. Solicitamos que as crianças fizessem uma lista das lendas que conheciam. Posteriormente, alargamos os conhecimentos das crianças sobre lendas, trazendo textos sobre as lendas listadas por elas e escolhendo uma para descrever. [...] Paralelamente ao tema lendas, estávamos desenvolvendo um projeto sobre o meio ambiente, quando resolvemos escolher o personagem que tinha uma preocupação com a natureza. Daí a escolha da lenda do Curupira.

Para o processo da revisão, a docente selecionou um dos textos, fez uma cópia grande em cartolina para fixar no quadro e colou uma cópia no caderno de cada criança. Segue o texto abaixo:



² Ano de obtenção: 2018. Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. Orientadora, Evangelina M.B. de Faria.

³ A professora colaboradora possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação, concluídos, respectivamente, em 2002 e 2006, na Universidade Estadual da Paraíba. Participou de Cursos de Formação Continuada como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), em 2012, e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), em 2015. Ela atua em uma escola do município Esperança, na Paraíba.

⁴ A turma do 3º ano funcionava no turno da manhã e era composta de 28 (vinte e oito alunos), sendo 10 (dez) do gênero masculino e 18 (dezoito) do gênero feminino, com faixa etária entre oito e nove anos. Dentre eles, havia alunos que atendiam às competências esperadas para o ano que estavam cursando e outros que, ainda, estavam abaixo do nível desejado.

É importante observar que a professora parte do gênero textual *lenda* como unidade de análise da língua, para trabalhar o processo da escrita no Ensino Fundamental. Ela tem o cuidado de afixar no quadro um texto grande para que todas as crianças possam acompanhar e, além disso, cola uma cópia desse texto no caderno, para que elas realizem esse processo em sala e o texto não se perca, mas permaneça com elas para uma consulta posterior.

Para iniciar a revisão coletiva, a professora conversa com os alunos. Vamos dividir os trechos para facilitar os comentários sobre a mediação da professora.

Fragmento 01:

P1: [...] a gente vai repetir o que di/o que tá legal... e se precisar de ajuda a gente vai colaborando... [...] o Cu-ru-pira ele vive nas matas... e aí... tá tudo bem?

M5: Tá...

P1: O Cu-ru-pi-ra ele vive nas matas...

M5: O curupira vive nas matas... tira o ele...

P1: Por que tira o ele? Vamos entender a ideia de M5... por que a gente tira o ele?

M5: Porque já tem o nome do Curupira... fica estranho o Curupira ele vive nas matas... [...]

P1: Quando é que a gente usa ele ou ela? Quando? [...] Então... quando tem lá... O Curupira ele... vocês acham que não precisa colocar “ele” porque o Curupira já tá dizendo quem é? ((Vários alunos respondem)) Então... aqui a gente tira ELE... ((continua a escrita do texto)) o Curupira vive nas matas...

A mediação se realiza por meio da atividade de revisão desenvolvida pela professora. Inserida no texto do aluno, ela vai levantando questões que ajudam a entender a escrita. Quando chama atenção para o nome e o pronome juntos, revela um problema e o aluno reconhece: já tem o nome Curupira. Vejam que apenas explicar regras ou falar de substantivo e de pronome não é suficiente para o aluno do terceiro ano compreender o processo. Evidenciando no texto, fica fácil a percepção. Vejamos o próximo trecho.

Fragmento 02:

P1: Vamos entender... ((retornando à reescrita na lousa)) o Curupira vive nas matas muito... muito lon-ge... tá bom até aqui? [...] E aí... prestem atenção... o Curupira vive nas matas muito longe na Amazônia... aqui merece a gente continuar ou já finalizamos uma ideia? ((Vários alunos respondem que a ideia foi finalizada)) quando eu finalizo uma ideia... ((vários alunos respondem: PONTO FINAL:::)) a ideia fechou? ((vários alunos respondem: SIM:::)) Vou botar aqui... óh... ((a professora continua...)) [...] e agora? Ele protege... e agora? Ele protege os animais... o “ele” aqui... será que pode agora? ((vários alunos respondem: PODE:::)) por que pode?

M5: Porque tá substituindo o nome... Curupira...

P1: “Ele” está se referindo a quem? ((AO CURUPIRA:::)) agora pode porque tá se referindo... né?

O que observamos nessa mediação é o papel da professora para que os alunos compreendam a função do pronome em nossa língua. Não há um apelo pela fixação em regras, mas as intervenções se detêm em mostrar o fluxo do texto. É uma boa estratégia para a criança entender a organização textual. Passemos ao próximo fragmento.

Fragmento 03:

P1: Prestem atenção... [...] Olha:: G1 acabou de falar aqui... que eu coloquei... dei-xa:: como tava lá... óh ((apontando para a palavra escrita DEICHA)) mas ela acha que dei-xa não é com CH... ela acha que é... com que letra... G1?((Vários alunos respondem: COM A LETRA X...)) [...] E aí... é com X ou CH? ((Vários alunos respondem que é com a letra X)) Posso trocar? Alguém tá com o dicionário aí? Dê uma olhadinha aí... DEI-XAR... por favor...vai ficar um pouquinho aqui... enquanto ela confere lá no dicionário... tá? [...]

P1: [...] todo mundo olha pra cá... pra nossa revisão... ((retoma a leitura)) ele protege os animais... não deixa ninguém mexer... eu escutei alguém dizer que a gente poderia substituir “mexer” ((indicando a palavra escrita MECHE)) por outra palavra... que palavra? ((vários alunos respondem: MATAR:))

R1: É COM X... TIA:: DEIXAR...

S1: Bota matar... tia... ninguém matar...

R1: Maltratar... ninguém maltratar...

P1: É melhor matar ou maltratar? ((vários alunos falam ao mesmo tempo...)) aí eu vou substituir mexer ((circulando a palavra na lousa)) ((os alunos continuam falando ao mesmo tempo... MATAR/MALTRATAR)) prestem atenção... não deixa ninguém maltratar... OLHA... G1 acabou de conferir lá... e ela disse que deixar é com X... então a gente substitui.

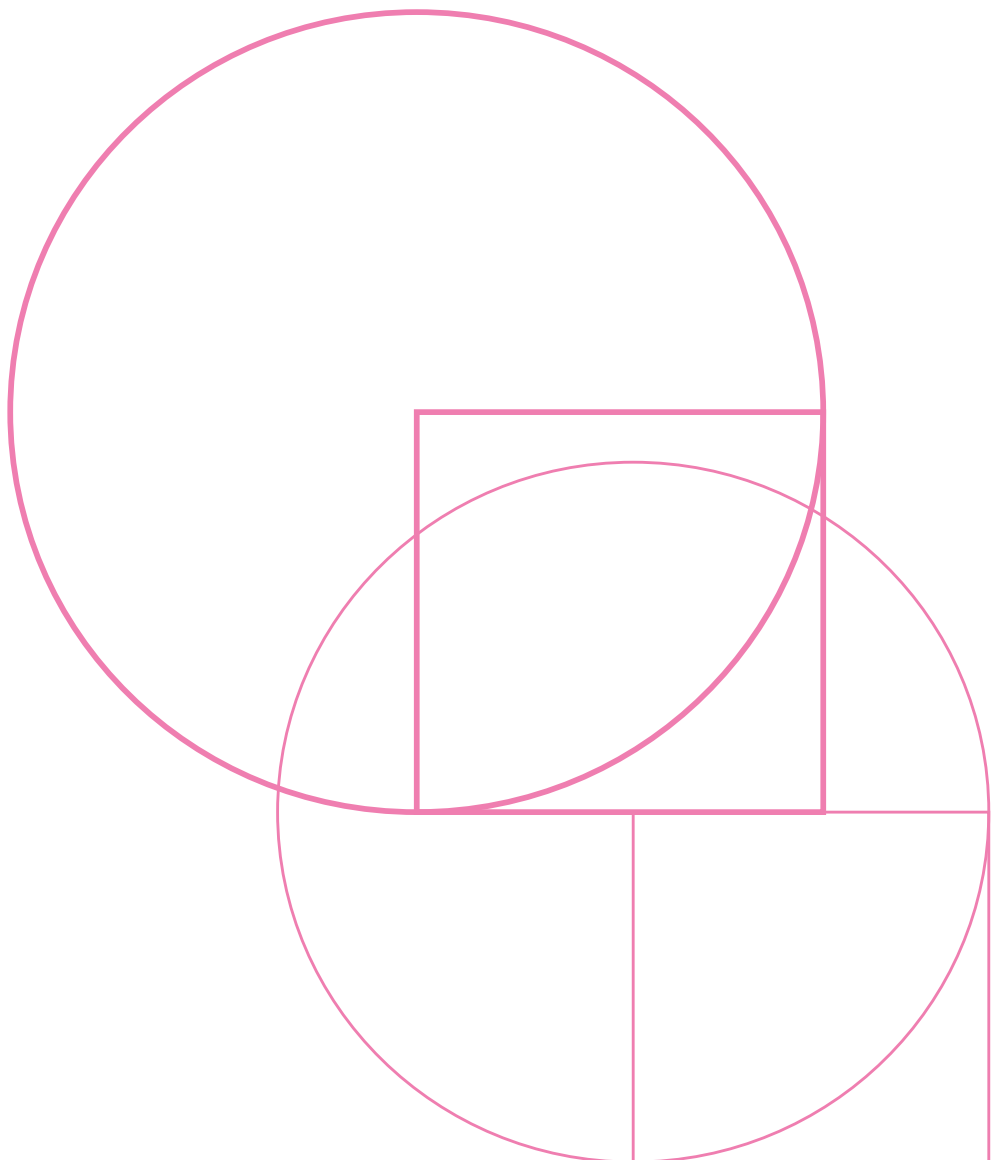
Existem dicionários infantis que chegam às escolas todos os anos. Por meio das políticas públicas, também se faz mediação ao proporcionar que materiais didáticos sejam comprados para as escolas. Fazer uso dos recursos didáticos existentes evidencia a potência dessa mediação dos órgãos públicos. Levar o aluno a conhecer para que serve o dicionário faz parte de uma cultura da escrita. O aluno procura e grita: “deixar é com x”. Parece pouco, mas essa prática introduz as crianças numa vivência com essa cultura. Em seguida, segue em sua mediação: ele protege os animais, não deixa ninguém mexer. Mostra que existem outras palavras que podem expressar melhor a proteção do Curupira. E surgem opções: maltratar, matar. O que se tem aqui? A percepção de que palavras podem ser semelhantes, porém o contexto vai pedir maiores especificações. Nem todas as palavras carregam os sentidos apropriados em todos os contextos. Língua é contexto, uso situado. E numa escrita viva, com participação de todos, as crianças vão se apropriando da língua na dinâmica interativa preservada pela professora, para perceberem os sentidos diferentes que as palavras adquirem no contexto.

Em síntese

Acreditamos que os episódios anteriormente analisados elucidam os conceitos de currículo, mediação e progressão, na prática escolar. A mediação pedagógica promove aprendizados de aspectos da língua ainda desconhecidos e possibilita que crianças progridam em suas apropriações linguísticas.

Mostramos exemplos de mediações pedagógicas que apresentam intencionalidades que visam ultrapassar a zona de conforto da produção de escrita a que a turma estava acostumada, procurando realizar uma progressão. Progressão ancorada na própria escrita dos alunos.

Nessa perspectiva, nos defrontamos com relatos da escola que espelham um currículo em ação, calcado no reconhecimento das diferenças e na equidade de oportunidades, tendo a mediação pedagógica como um recurso potente para disparar a progressão de aprendizados na escola.



Referências

- BRASIL. **Lei n. 4.024/96, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Art.,-2%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Nacional - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 24 dez. 2024.
- COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley B.; PONCE, Branca Jurema. POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E A JUSTIÇA CURRICULAR: a experiência da mobilização sociopolítica do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina (BA). **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66115>
- FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB – Dez anos em ação.** 2008. Disponível em: <https://www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- PONTES, B. J. **Justiça curricular levanta debate sobre desigualdade escolar e social.** Universidade Metodista de São Paulo, 2021.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Cícero Gabriel dos. A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Orientadora: Evangelina M. B. de Faria. 198f. 2018. **Tese** (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14594/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente** (4ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** (Traduzido por Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2003.

Evangelina Maria Brito de Faria é professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, é membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. Atuou por vários anos no Programa Nacional do livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática (NEALIM), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. E-mail: evnagelinab.faria@gmail.com

Ana Lúcia Guedes-Pinto é Professora Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP.

É líder do grupo de pesquisa Letramento do Professor (IEL-UNICAMP. Tem experiência na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no antigo Curso de Magistério e na formação inicial e continuada de professores. Atua na área de Educação e de Linguística Aplicada, com ênfase na Formação de Professores (inicial e continuada), produzindo trabalhos na confluência dos temas: práticas de leitura e escrita, alfabetização, estudos do Letramento, práticas de ensino e estágio supervisionado na formação profissional docente, cotidiano escolar, histórias de leitura, História Oral e Formação de Professores e memória e formação. Autora dos livros Práticas de escrita na formação de professores e Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora; coautora do livro Memórias de leitura e formação de professores, todos pela Editora Mercado de Letras.

Email: alguedes@unicamp.br

TEXTO 2

O ensino da Língua Portuguesa: o que mudou nas últimas décadas?

Telma Ferraz Leal
Maria Daniela da Silva

Contextualizando o tema

Que mudanças no currículo de Língua Portuguesa e na prática docente de ensino de leitura e de escrita têm acontecido nas últimas décadas?

Quais avanços podem ser apontados?

Que dificuldades ainda persistem?

Essas perguntas são o foco principal deste texto, que objetiva refletir sobre alguns princípios do desenvolvimento de um currículo que contribua para que os estudantes leiam e produzam textos com autonomia e possam interagir em diferentes eventos sociais, numa perspectiva inclusiva e interdisciplinar.

Como ponto de partida para essa discussão, iniciaremos com a leitura reflexiva de um relatório de aula que aconteceu há muito tempo – 2005 –, no âmbito da pesquisa “Argumentação na esfera escolar de produção”, coordenada por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão⁵. Na investigação, foram realizadas observações de aulas de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com elaboração de relatórios das 10 aulas de cada professor(a). Escolhemos o relatório de uma aula para partilhar neste texto. Ele descreve cenas de uma turma da 4ª série de uma escola municipal de Recife (hoje seria o quinto ano do Ensino Fundamental). Nas aulas observadas, essa docente utilizou textos de vários gêneros: poema, conto, lenda, reportagem, receita culinária, cartaz educativo, texto didático, que foram levados para a sala de aula em diferentes suportes: revistas, livros literários, livro de receita, livros didáticos. No dia da aula, estavam presentes 24 alunos: 15 meninos e 9 meninas.

Dentre outras questões, podemos discutir as três que estão listadas a seguir.

A aula relatada a seguir tem semelhanças com práticas encontradas atualmente?

Que aspectos podem ser considerados positivos e continuam a acontecer nas escolas brasileiras?

Que dificuldades, entre as que continuam a acontecer nos dias atuais, podem ser identificadas?

⁵ A pesquisa foi financiada pelo CNPq (Leal, Brandão, 2006) e seguiu os princípios da ética em pesquisa com seres humanos.

Às 13h36, antes de iniciar as atividades, a professora informou aos estudantes que eles iriam brincar na quadra às 16:00h.

A docente perguntou aos discentes se eles estavam lembrados do que havia sido programado para a aula daquele dia e se tinham levado o texto lido na aula da segunda-feira: “A vida cercada de ameaças”. A maioria não tinha lembrado da solicitação feita.

A docente copiou no quadro o roteiro das atividades do dia. Logo em seguida, fez a leitura do texto e pediu que os estudantes falassem as principais ideias contidas nele. Enquanto eles falavam, ela anotava no quadro em tópicos.

Ameaça à vida no planeta

- Expansão da fronteira agrícola
- Efeito estufa
- Desertificação
- Exploração de madeira
- A pesca marinha
- A caça
- Destruição dos habitats
- Poluição
- Expansão de pastagens
- Urbanização e crescimento

Por volta das 14h18, a docente entregou um exemplar da revista Ciência Hoje para cada aluno e solicitou que eles realizassem uma pesquisa. O comando foi:

“Tem que pesquisar alguma coisa que tenha relação com o meio ambiente, com a natureza. Depois eu irei recolher as revistas e entregarei uma folha para que vocês produzam um texto que fale do meio ambiente, a partir do que a reportagem trazia”.

Às 15:00h, pediu para as alunas escreverem em seus cadernos o que elas haviam entendido sobre a reportagem, destacando o título e quais foram as informações que, na opinião delas, seriam mais importantes.

Por volta das 15h35, os estudantes foram liberados para a merenda e retornaram às 15h50.

Depois de estarem acomodados, a professora perguntou quem já havia terminado de registrar as ideias mais importantes e de produzir o texto, alguns alunos responderam que já haviam terminado e ela pediu para observar os cadernos.

Após ler os textos que ficaram prontos (vale ressaltar que três meninas e dois meninos haviam terminado a tarefa), a docente reclamou sobre a caligrafia dos estudantes. Deu exemplos do formato das letras.

Depois, a docente chamou os alunos, um por um, para realizarem a leitura dos textos produzidos. Disse que os textos não estavam compreensíveis e que eles estavam escrevendo para outras pessoas lerem e, por este motivo, teriam que levar para casa as revistas, realizarem uma releitura da reportagem e produzirem outro texto.

Às 16h40, os alunos foram dispensados para irem brincar na quadra da escola.

O que essa cena nos ensina?

A cena relatada evidencia tentativas de rupturas com tradições de um ensino que não valorizava a articulação entre os diferentes eixos no trabalho com a língua. Houve um esforço da professora em contemplar leitura, oralidade e produção de textos. Também podem ser destacadas marcas das mudanças ocorridas nos currículos de Língua Portuguesa entre as décadas 80/90, época que teve influência do processo de redemocratização do país, da abertura das escolas para as camadas populares e de mudanças epistemológicas (Marinho, 2001).

Antes dessa época, o ensino da leitura e escrita era focado na ação de transformar sinais gráficos em sinais sonoros – decodificar palavras e ler frases – e no ensino de teorização gramatical. Durante os anos iniciais de escolarização, havia pouca atenção ao ensino da produção de textos escritos. Valorizava-se, sobretudo, os conhecimentos sobre a gramática normativa.

Na área de alfabetização, com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, as discussões sobre consciência fonológica e os debates sobre os gêneros textuais, sobretudo de base bakhtiniana, os documentos orientadores para o ensino da língua materna passaram a assumir a necessidade de contemplar os diversos eixos norteadores do ensino da língua materna, desde o início da Educação Básica – leitura, produção de textos, linguagem oral e análise linguística – e focar o uso dos diferentes textos no cotidiano da escola. Desse modo, os objetivos de aprendizagem relativos à ampliação de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos nos primeiros anos escolares foram sendo ampliados também nas demais etapas do percurso escolar.

Na cena em destaque, a professora articulou aquela aula com outra em que pediu que os alunos lessem em casa um texto que serviria de base para as discussões. Sinalizou uma preocupação com a clareza dos estudantes quanto ao que iriam estudar. Essa preocupação também foi revelada pela atitude de registrar a pauta do dia, dando condições de os estudantes monitorarem o tempo escolar.

Em relação ao trabalho com leitura, podem ser destacados alguns pontos positivos. Ela privilegiou uma situação em que a leitura tinha um propósito claro: compreender o tema proposto (ameaça à vida no planeta), para produzir um texto sobre o assunto. Ela propôs uma leitura prévia de um texto em casa, leitura em voz alta para retomada do texto, discussão em grande grupo com registro das ideias principais e pesquisa de outros textos em uma revista de divulgação científica. Assim, parecia ter a intencionalidade de desenvolver habilidades importantes de leitura de modo integrado ao ensino de conhecimentos relativos ao componente curricular Ciências.

No entanto, em relação ao trabalho com leitura, uma primeira dificuldade refere-se ao fato de os alunos não terem relido o texto de referência na própria aula. Como era um texto informativo, a releitura feita por eles poderia ter favorecido uma melhor apropriação do tema. No entanto, apesar de não ter havido a releitura, as crianças leram outros textos sobre o mesmo tema, na atividade de pesquisa em revistas. Desse modo, a ausência da releitura do texto da aula anterior foi amenizada por essas outras leituras. Ainda assim, pode-se dizer que a docente poderia ter aumentado as oportunidades de aprofundamento do assunto tratado. Poderia, por exemplo, ter ampliado o trabalho para outras aulas, desenvolvendo uma sequência didática ou projeto didático, em que os estudantes pudessem ler e produzir mais textos, utilizando os conhecimentos para agir na comunidade, conscientizando as pessoas acerca das ameaças que o planeta está sofrendo.

Também pode-se apontar como positivo o fato de a docente fazer que os estudantes socializassem o que tinham compreendido. A discussão em grande grupo contribui tanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura quanto para as aprendizagens relativas à temática abordada no texto e para o desenvolvimento da linguagem oral.

Em relação ao trabalho com a oralidade, esses tipos de situação (discussão em grande grupo, discussão em pequenos grupos) favorecem o desenvolvimento da capacidade de uso da fala para interagir, emitindo opinião, argumentando e escutando com atenção. Desse modo, houve uma articulação entre o ensino de leitura e a linguagem oral. Uma possibilidade de envolvimento maior com os usos orais seria a organização de um debate sobre o tema, o que demandaria planejamento e avaliação da fala e da escuta.

Em relação à produção de textos, pode-se dar destaque ao fato de o trabalho com leitura ter servido de ponto de partida para a escolha da produção de texto. No entanto, nesse eixo, podem ser apontadas algumas dificuldades que revelam algumas permanências de práticas tradicionais de ensino da língua. Se observarmos o comando para a escrita, perceberemos que faltou reflexão sobre o contexto de produção, ou seja, as finalidades, os destinatários e outras questões relativas às interações a serem estabelecidas por meio dos textos, assim como sobre atividades de exploração do gênero trabalhado.

Os momentos de reflexão acerca dos parâmetros de interação poderiam ter contribuído para a construção da base de orientação que, segundo Schneuwly (1988), faz parte da preparação para a escrita e constitui o eixo central que guia todas as escolhas, tanto em relação ao conteúdo do texto quanto à forma composicional e aos recursos linguísticos utilizados.

Na cena exposta, as crianças estavam diante de um fato relevante, mas não foram convidadas a se engajar em produzir algo que pudesse ser lido por pessoas externas ao espaço da sala de aula, para causar efeitos de sentido relativos ao que elas estavam estudando. Esse tem sido um problema apontado em diferentes pesquisas acerca do ensino de produção textual. Ainda é bastante recorrente um ensino em que os estudantes escrevem para ser lidos pelo/a professor/a e, algumas vezes, para os colegas de sala, tal como foi apontado em estudos realizados por Leal, Silva e Pimentel (2018).

Em suma, a cena e os dados relativos às outras observações de aula dessa docente, realizadas no âmbito da pesquisa, evidenciam algumas rupturas com práticas tradicionais de ensino da língua portuguesa, que se configuram como aspectos positivos da prática da professora, como a ênfase no trabalho com leitura e produção de textos e não com a teorização gramatical, isto é, um ensino em que há integração com outros componentes curriculares e ênfase nas interações entre as crianças, além de tantos outros aspectos que foram discutidos ao longo desse tópico. No entanto, evidenciam, também, algumas permanências já identificadas em outros momentos da história do ensino da língua materna, como o trabalho aligeirado ao abordar temas complexos, em lugar de desenvolver maior aprofundamento em vivências de sequências e projetos didáticos; e a prática de produção de textos em situações em que os parâmetros de interação não são explicitados ou ficam restritos a práticas escolares distanciadas daquelas que ocorrem em outros espaços sociais.

Para melhor refletirmos sobre tais permanências e rupturas, faremos, no tópico a seguir, algumas reflexões sobre o currículo de Língua Portuguesa em uma perspectiva da interdisciplinaridade e da formação humana crítica.

Currículo de Língua Portuguesa na perspectiva da interdisciplinaridade e da formação humana crítica dos estudantes

Qualquer discussão sobre currículo de Língua Portuguesa precisa partir da compreensão de que, ao longo da história, as mudanças foram intensas, em percursos geralmente não lineares, mas com rupturas importantes. Soares (2003), dialogando com estudos de Cunha (1985), afirma que:



Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após a qual os alunos passavam diretamente à aprendizagem do latim, ou melhor, da Gramática da língua latina. Quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português (CUNHA, 1985) (Soares, 2003, p. 101).

Entre esse período acima mencionado e o ensino da língua na atualidade, muitas mudanças aconteceram. Lima e Leal (2014) fazem uma síntese do percurso desse ensino a partir da análise de documentos curriculares de Pernambuco, ao longo da história (séculos XIX e XX), encontrando algumas tendências que foram comuns aos documentos no cenário nacional. Foi constatado que,



[...] em várias propostas curriculares, a linguagem era concebida como expressão de pensamento e, portanto, a ênfase recaía sobre a necessidade de aprender as regras gramaticais. Assim, era de extrema relevância um trabalho voltado para o ensino de frases fragmentadas, de elementos estruturais da língua, uma vez que o objetivo era o domínio da arte do escrever bem segundo as normas gramaticais. Com o advento de uma perspectiva mais utilitária da linguagem, as proeminências dos tipos textuais ganham espaço no ensino de língua materna, passando a ser vinculadas aos aspectos relacionados à apreensão de macroestruturas que definem o tipo textual. Em outros termos, a preocupação maior das orientações prescritivas incidia, muitas vezes, sobre o repasse do conhecimento das configurações textuais típicas, tais como narração, descrição, dentre outras. Por fim, vemos um discurso mais voltado ao uso de uma grande diversidade textual para o desenvolvimento das habilidades do aluno, através de uma ampla variedade de textos que circulam socialmente. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, o contato com uma gama de textos possibilitaria o desenvolvimento de capacidades necessárias ao reconhecimento de determinados textos e seus efeitos de sentido. Enfim, o texto era utilizado a serviço da comunicação, cuja ênfase dava-se no contato amplo de produção e recepção de texto. Não havia, no entanto, nos documentos daquela época, reflexões sobre as relações de poder que permeiam a linguagem e seus usos e nem discussão sobre o trabalho mais centrado nos gêneros textuais, temas que começam a desestabilizar as formulações da época (Lima; Leal, 2014, p. 53-54).

Muitas marcas dessas diferentes concepções podem ser encontradas nos dias atuais em algumas práticas, tais como: ênfase no trabalho com frases; excesso de atividades voltadas para prescrições gramaticais, desvinculadas dos sentidos dos textos; poucas situações didáticas em que os estudantes realizam leitura, escrita, fala e escuta para interagirem com pessoas externas à sala de aula e com propósitos relevantes, em que conhecimentos são mobilizados para ação sobre/em espaços sociais diversificados. É a partir dessa constatação que vem sendo defendida por muitos educadores uma concepção de ensino da língua em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

O tema interdisciplinaridade tem sido frequente nos últimos anos, embora as práticas disciplinares ainda prevaleçam no cotidiano escolar. Dentre os argumentos para um currículo interdisciplinar, um tem sido recorrente:



As abordagens interdisciplinares permitem a integração dos conteúdos e o trabalho escolar dinâmico em relação às possibilidades de contextualização do conhecimento, favorecendo o estabelecimento de relações com a realidade dos estudantes (Bevilacqua, 2017, p. 38).

Ao ressaltar o favorecimento da interdisciplinaridade para uma educação comprometida com a realidade das crianças, Bevilacqua (2017) chama a atenção para a contextualização dos conhecimentos. Dar sentido ao que se estuda na escola é, sem dúvida, uma intencionalidade dos que se comprometem com uma educação para a vida. Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade,



É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo” (Thiesen, 2008, p. 552).

E qual é o papel do ensino da Língua Portuguesa nesse contexto?

Temos apontado três modos de conceber o papel do currículo de Língua Portuguesa nesse debate sobre interdisciplinaridade e/ou transversalidade. Um desses modos é quando tomamos como referência o fato de que os conhecimentos / habilidades centrais do currículo de Língua Portuguesa são ferramentas para as aprendizagens de conceitos em diferentes áreas de conhecimento. Nesse caso, a leitura, a escrita, a fala, a escuta não são objeto de atenção prioritário, mas são necessários para que as aprendizagens ocorram.

Sendo assim, necessariamente, o ensino de qualquer componente curricular seria integrado ao de Língua Portuguesa, pois as aprendizagens ocorrem por meio da linguagem, como é defendido por Vygotsky (1991). No entanto, faltaria a intencionalidade para o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar, o que impacta as estratégias de mediação docente. Por exemplo, não há reflexões sobre as pistas textuais para o que está sendo aprendido por meio do texto ou perguntas que suscitem elaborações inferenciais. Muitas vezes, em decorrência de dificuldades dos estudantes na compreensão do texto escrito, as/os docentes explicam oralmente o conteúdo sem voltar à formulação escrita.

O segundo modo de creditar o trabalho de leitura, escrita, fala, escuta como necessariamente interdisciplinar difere do anterior, pois parte de uma concepção de que os conhecimentos / habilidades centrais do currículo de Língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade – podem ser transversais a diferentes componentes curriculares, por meio de

um trabalho intencional em que, ao mesmo tempo, se busque favorecer o desenvolvimento das estratégias de leitura e dos conhecimentos sobre as práticas sociais, de modo que estejam presentes a fala e a escuta, e as aprendizagens de conhecimentos relativos a outros componentes curriculares. Nessas situações, as atividades propostas e a mediação docente teriam esse duplo papel. Ao levar o texto para leitura, a/o docente discute sobre os sentidos dos textos e, ao mesmo tempo, medeia o processo, de modo a levar os estudantes a voltarem ao texto para analisar trechos que geraram dificuldades e, em outros momentos, a fazerem questionamentos relativos às pistas que podem ter gerado diferentes interpretações dos sentidos. É com esse ponto de partida que se sugere que todo/a professor/a pode contribuir para formar estudantes leitores e produtores de textos. Sá (2003) defende tal concepção ao afirmar que,



[...] a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade (Sá, 2003, p. 58).

Um terceiro modo de pensarmos o papel do currículo de Língua Portuguesa nesta temática é relativo às situações em que conhecimentos abordados no ensino da Língua Portuguesa são mobilizados para a compreensão de temas complexos. Por exemplo, os estudos sobre variação linguística e preconceitos sociais; estudos sobre comunicação humana em suas diferentes manifestações; estudos sobre práticas sociais de escrita ou de oralidade. Nesses casos, há conceitos a serem mobilizados que podem dialogar com conceitos da área de ciências humanas para discussão sobre fenômenos sociais.

Em qualquer um desses três modos citados, é possível reconhecer que, sem a linguagem, objeto de ensino complexo, não há aprendizagem, não há desenvolvimento. Por isso, a perspectiva interdisciplinar é importante para que haja articulação entre o ensino e a aprendizagem em todos os segmentos. No processo de alfabetização, por exemplo, Leal (2022) defende que, em uma perspectiva discursiva, é preciso garantir a



[...] aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e o fortalecimento de suas identidades sociais” (Leal, 2022, p. 165-166).

Assim, o currículo interdisciplinar aparece como um argumento a favor de uma concepção de escola e de ensino. Desenvolver tal concepção não é uma tarefa simples, mas acreditamos que um trabalho pedagógico atrelado às dimensões institucionais e políticas pode contribuir para a formação integral dos estudantes a partir de um trabalho efetivo, dinâmico e comprometido com a abordagem de temas relevantes, com vistas à produção de sentido dos conhecimentos produzidos fora e dentro da escola.

Em síntese

Neste texto, buscamos refletir sobre as mudanças no currículo de Língua Portuguesa, os avanços e as dificuldades para o ensino da leitura, escrita e oralidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A cena da aula discutida evidenciou o esforço da professora em articular os diferentes eixos de ensino, o que demarca uma mudança em relação a práticas tradicionais em que havia uma separação no tempo pedagógico entre o ensino de leitura, gramática e produção de textos, denominada na época como redação.

Também pode-se destacar a ênfase dada ao trabalho com textos de diferentes gêneros, em contraposição a práticas em que o foco recaía sobre fragmentos de textos de textos ou textos especialmente elaborados para o ensino dos tipos textuais: descrição, narração, exposição, argumentação. A ruptura com tal prática é de extrema relevância porque os textos que circulam na sociedade são compostos por diferentes sequências linguísticas, intercalando ou justapondo descrições, narrações, argumentações. Também é um destaque importante porque os textos que circulam nos diferentes espaços sociais têm referências nos gêneros, pois, como é dito por Bakhtin: “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261). Isso significa que, em cada situação, o que produzimos oralmente ou por escrito é singular, atendendo a propósitos relativos à situação que estamos vivenciando. No entanto, ainda segundo Bakhtin,



Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011, p. 261).

Decorre, desse modo de conceber a linguagem, que o ensino da língua em uma perspectiva dialógica tem como eixo o trabalho de leitura, produção de textos e análise linguística referenciado nos textos que circulam na sociedade e, portanto, no gênero como instrumento cultural, pois, ainda segundo Bakhtin, conteúdo temático, estilo e forma composicional “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2011, p. 262). Enfim, tem como pressuposto que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262).

Em decorrência dessa concepção, surge o princípio central do ensino de língua na concepção aqui defendida: é preciso engajar os estudantes em situações em que eles leiam, escutem, falem, escrevam para atender a diferentes finalidades sociais; e em ações que impliquem interações diversas, responsáveis, a partir de reflexões sobre a natureza e a sociedade, que os façam agir em prol de uma sociedade melhor. Desse modo, justifica-se a defesa de um ensino interdisciplinar, em que os conhecimentos apropriados por meio da leitura, escuta, fala, escrita, sejam mobilizados para ações concretas de leitura, escuta, fala e escrita para atender a diferentes propósitos de interação.

Referências

- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BEVILACQUA, Gabriela Dias. **Ciências e Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental**: uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem destas disciplinas. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2017. Rio de Janeiro, 2017.
- CUNHA, Celso. Um pouco de história. In: CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p. 69-76.
- LEAL, Telma F. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, p. 160-189, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723823512022160>
- LEAL, Telma F.; SILVA, Maria Daniela; PIMENTEL, Rayssa C. S. Produção de textos: concepções e práticas de professoras alfabetizadoras. In: NORNBERG, Marta; ALVES, Antonio M. M.; OLIVEIRA, Caroline T. (org.). **Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores**. Porto Alegre: Evangraf, 2018, v. 1, p. 71-114.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi. **Relatório de pesquisa**: argumentação na esfera escolar de interação. Brasília: CNPq, 2006.
- LIMA, Leila Britto de Amorim; LEAL, Telma Ferraz. Currículo em escolas públicas de Pernambuco: reflexões sobre as mudanças nos séculos XIX e XX. **Leia Escola**, v. 13, p. 46-55, 2014. DOI: <https://doi.org/10.35572/rle.v13i2.262>
- MARINHO, Marildes. **Oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. DOI: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1591144>
- SÁ, Cristina Manuela. Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico. In: ANDRADE, Ana Isabel; SÁ, Cristina Manuela (org.). **A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas**: algumas reflexões didáticas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003. p. 55-63.
- SCHNEUWLY, Bernard. Le Language Ecrit chez l'Enfant: **La producion des textest informatifs et argumentatifs**. Neucâtel: Delachax & Niestlé, 1988.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensinoaprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- VYGOTSKY, Liev Semiomovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Telma Ferraz Leal é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358658346044158>

Maria Daniela da Silva é Doutoranda em Educação (área Educação e Linguagem) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com Mestrado pela mesma instituição. Faz parte do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais e orientações para o seu ensino em documentos curriculares, concepções e práticas pedagógicas. Atualmente, atua como professora na rede Municipal de Ensino do Recife.

E-mail: mariadaniela.silva@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6835646493579366>

TEXTO 3

A progressão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios do fazer docente

Telma Ferraz Leal
Dayane Marques da Silva

Contextualizando o tema

Quais conhecimentos e habilidades acerca da leitura, escrita e oralidade os estudantes devem consolidar no segundo ano do Ensino Fundamental?

Quais conhecimentos e habilidades são prioritários no terceiro ano para o favorecimento da progressão no quarto e no quinto anos do Ensino Fundamental?

Há muitas polêmicas entre pesquisadores acerca dessas questões. Esse debate está subjacente aos planejamentos de aulas de docentes e à elaboração de documentos curriculares. Por exemplo, há discordâncias quanto ao que se espera de uma criança que termina o segundo ano. É suficiente que consigam ler e escrever palavras? É preciso que já leiam textos com fluência? Já deveriam ser capazes de produzir textos? Quais gêneros e tamanhos de textos espera-se que sejam capazes de ler e produzir?

Dependendo das concepções acerca da alfabetização e das expectativas de aprendizagem no segundo ano, vão ser construídas expectativas diferentes em relação ao terceiro, quarto e quinto anos. É sobre esse tema que trataremos neste texto, ou seja, nosso objetivo é entender a progressão de aprendizagens entre o 2º e os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, considerando as prescrições curriculares sobre o que ensinar no Ciclo de Alfabetização.

Para começar, vamos ler o relato da prática de uma professora, coletado em uma pesquisa realizada por Patrícia Bemvindo Silva⁵ e refletir sobre a questão a seguir.

Quais são os conhecimentos priorizados por Carla em sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental?

Como essas prioridades são reveladas na rotina de Carla?

Carla era professora de uma turma de 20 estudantes de 3º ano de uma escola pública da Rede Municipal de Recife. Ela participou de uma pesquisa em que Patrícia Valéria Bemvindo da Silva, em sua Dissertação de Mestrado, observou dez aulas. Na descrição a seguir, a autora sintetiza o que aconteceu nas aulas observadas.

⁵ O relato de aula está publicado na Dissertação informada nas referências deste artigo. O nome da professora é fictício e a pesquisa seguiu as normas da ética em pesquisa.

(...) na prática da docente do terceiro ano, predominavam atividades permanentes. Ela tinha uma rotina em que havia conversa ou leitura do roteiro de atividades do dia. (...) Também eram recorrentes as atividades que focavam o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, tanto no momento da chamada, que envolvia a escrita dos nomes das crianças e exploração das partes constituintes das palavras (...) quanto em outras atividades de composição e decomposição de palavras em brincadeiras (...). O calendário era também um gênero mobilizado com frequência (...), havendo exploração da leitura de dias da semana, meses (...). As atividades para casa (envio e/ou retomada) também foram observadas em diferentes aulas (...)

Os textos eram bastante presentes nas aulas, seja em cantorias (...), ou em situações de leitura de textos e conversas sobre eles (...). As atividades de leitura em voz alta pela professora apareciam em diferentes momentos da aula, configurando atividades sequenciais, independentes, permanentes, mas havia também com frequência a leitura em voz alta pelos estudantes (...), momentos em que a professora auxiliava os aprendizes com foco na consolidação das correspondências grafofônicas e no desenvolvimento da fluência de leitura, com propostas diversificadas, em função dos níveis de conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética.

Apesar de haver maior frequência de situações organizadas como atividades permanentes, nas aulas observadas, foram encontradas algumas atividades independentes, sem articulação com outras situações, como na aula 3, de leitura/exploração de painéis que estavam expostos na sala; leitura silenciosa pelas crianças, na aula 4; e atividades de Matemática, nas aulas 7 e 9.

Também foi possível identificar, em duas aulas, a organização por atividades sequenciais. Na aula 1, houve a leitura do poema “Perdi meu amor”; conversa sobre o texto, a partir da pergunta “Para onde seguia o trem?”; exploração do livro, sobretudo a capa e os desenhos, nomes do autor e do ilustrador; e, por fim, conversa sobre localização/ espaço e tempo, que eram conceitos mobilizados no texto lido.

Na aula 10, outra situação de atividades sequenciais foi observada. Foi iniciada com a leitura compartilhada do poema “Quadrilha da sujeira”, que tratou do tema preservação do meio ambiente; leitura coletiva de imagem relacionada ao texto, levantando hipóteses sobre o assunto tratado no poema; conversa para identificação de elementos no meio dos entulhos, relacionando com a escrita alfabética (professora escreva).

O último tipo de modalidade de organização de trabalho pedagógico observado foi o que a docente denominou de projeto. Foram identificados diferentes momentos nas aulas 2, 3, 6, 7, 8 e 10, em que o tema animais domésticos foi abordado. Na aula 2, as crianças produziram descrições de seus animais; em outras aulas (3 e 8), realizaram atividades de leitura e escrita de fichas técnicas com características dos animais, momentos em que atividades de composição, decomposição e análise de palavras foram realizadas; na aula 6, também o tema reapareceu, novamente com foco na reflexão sobre escrita de palavras do campo semântico animais. Por fim, na aula 10, houve atividades de produção de texto escrito a partir das características dos seus animais domésticos, produção de desenhos descritivos desses animais; confecção de um painel com textos informativos, classificações e características dos animais e compartilhamento das experiências vivenciadas através da leitura das produções escritas. (Silva, 2024, p. 84-85)

O que a prática da professora Carla nos ensina?

Analisando a síntese feita por Patrícia quando observou as aulas ministradas por Carla, podemos afirmar que a docente tinha como uma das prioridades o trabalho reflexivo sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA⁶). A docente, em muitas aulas, realizava atividades de leitura, escrita e reflexão sobre palavras com as crianças, tendo como intencionalidade que elas avançassem em seus conhecimentos quanto ao domínio do SEA, articulando esse ensino ao trabalho com textos representativos de gêneros que circulam no cotidiano. A questão que muitos se indagam é: **Esse tipo de prática é necessário em uma turma de terceiro ano? E seria necessário em turmas do 4º ou do 5º ano?**

É comum ouvirmos depoimentos de profissionais que dizem que esse tipo de conhecimento seria obrigatório nos dois primeiros anos e que, nas etapas seguintes, isso não seria obrigação dos/as professores/as ou que não seria necessário haver atividades específicas para reflexão sobre o funcionamento da escrita, pois tal apropriação ocorreria em situações de leitura e escrita de textos, tal como discutido por Silva, Arruda e Leal (2013):



Como resultado dos estudos do letramento, tem-se assumido que, desde o início da escolarização, é preciso inserir os estudantes em situações em que eles tenham que interagir por meio de textos autênticos, entrando em contato com os diferentes usos sociais da escrita. No entanto, muitos debates têm sido travados no tocante à necessidade, ou não, de abordar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita por meio de atividades específicas de apropriação desse sistema (Silva; Arruda; Leal, 2013, p. 251).

Em relação a tal questão, temos pontuado que, para muitas crianças, a vivência de situações de leitura e escrita de textos, sem ensino sistemático do sistema notacional, é suficiente para o domínio desse sistema, mas para muitas outras crianças, é necessário haver um ensino mais explícito, com reflexões acerca desse objeto de conhecimento. Por dificuldades relativas a esse ensino, dentre outras causas, são muitas as crianças que progridem para o terceiro ano sem compreenderem como nosso sistema notacional funciona ou sem terem consolidado as aprendizagens sobre as correspondências grafofônicas. Esse debate pode ser feito a partir do postulado de que ensinar de modo sistemático o sistema notacional não representa um retrocesso aos métodos sintéticos. Na realidade, tal como discutido anteriormente:



As próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico (Leal, 2022, p. 166).

⁶ O SEA é o sistema que utilizamos para transformar a pauta sonora em registros gráficos e os registros gráficos em pauta sonora. Diferentes conhecimentos precisam ser apropriados para que os aprendizes consigam fazer essa transformação, que implica em notar a pauta sonora por meio das letras. Dentre outros conhecimentos, os aprendizes precisam entender que: (1) no Sistema de Escrita Alfabética, a escrita nota a pauta sonora e não as propriedades dos objetos ou conceitos (tamanho, cor, formato...) a que as palavras se referem; (2) são utilizados símbolos convencionais (letras) para a escrita dos textos verbais; (3) na escrita alfabética, a correspondência entre a escrita e a pauta sonora é realizada entre grafemas e fonemas (correspondências grafofônicas); (4) a ordem em que as letras aparecem na escrita corresponde à ordem em que os fonemas são pronunciados na pauta sonora; (5) todas as sílabas contêm uma vogal (Língua Portuguesa); (6) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...); dentre outros (Ferreira, Leal, 2006; Leal e Morais, 2010; Morais, 2012). O SEA, portanto, é um sistema notacional, pois notamos as unidades sonoras por registro gráfico.

Nessa concepção de ensino do sistema notacional,



valoriza-se o ensino de SEA por meio de atividades problematizadoras, que se distanciam das perspectivas focadas na repetição e memorização típicas das abordagens sintéticas. Também não se propõe, na alfabetização na perspectiva do letramento, nenhum tipo de controle quanto à composição silábica de palavras a serem objeto de reflexão. Também defende-se, nesta abordagem, que a aprendizagem das capacidades de produzir e compreender textos orais e escritos ocorra em situações similares às que ocorrem em diferentes práticas sociais, em diferentes espaços de interação (Leal, 2022, p. 166).

Nesse contexto, consideramos necessário entender que, na alfabetização, existem diferentes camadas de conhecimentos e habilidades que se superpõem, tal como é exposto na obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”:



Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes – cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente (Soares, 2020, p. 19).

Consideramos, portanto, que é possível e necessário não só vivenciar com os estudantes situações de leitura, escuta, produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros, desde o início da Educação Básica, mas também garantir situações de reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional em qualquer turma que tenha crianças que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética.

Partimos, assim, do postulado de que qualquer ação que desconsidere a heterogeneidade das crianças, como a falta de domínio do sistema notacional de estudantes inseridos em turmas em que outras crianças já leem e escrevem com autonomia, é excludente e nega o direito a aprendizagens básicas que são necessárias para a própria progressão escolar da criança, assim como para a sua inserção de forma autônoma em vários outros eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana.

Na verdade, em qualquer etapa escolar, é possível encontrar estudantes que não consolidaram aprendizagens esperadas em anos anteriores. Em uma perspectiva inclusiva, defendemos que é necessário vivenciar situações didáticas para que esses discentes se apropriem de tais conhecimentos. Um dos conhecimentos fundamentais é justamente o domínio do nosso sistema notacional. Sem ele, as pessoas não têm autonomia para lidar com muitas práticas de letramento na sociedade e na escola.

Além das situações em que houve atividades de composição das palavras, comparação, ordenação de letras, dentre outras, com foco na reflexão sobre o sistema notacional, também houve, na prática de Carla, prioridade às atividades de leitura de textos. Em muitas aulas observadas, a professora fazia leitura em voz alta para as crianças, conversava sobre o texto ou promovia oportunidades de leitura oralizada pelas próprias crianças, além de outras atividades relativas ao conteúdo trabalhado. Essas atividades de leitura frequentemente se desdobravam em atividades sequenciais, que articulavam momentos das aulas.

Carla, que tinha selecionado os gêneros cantigas e poemas, incluiu, além desses, a leitura de gêneros do campo do estudo e da pesquisa, como, por exemplo, textos sobre os seres vivos, preservação do meio ambiente e animais de estimação. Essas vivências evidenciam a aproximação com práticas interdisciplinares em que se busca favorecer a formação leitora dos estudantes e a ampliação de conhecimentos relativos a diferentes componentes curriculares que favorecem a formação integral dos estudantes.

O tema animais domésticos foi escolhido nas aulas observadas para um trabalho mais aprofundado. Várias atividades foram realizadas, como: produção de descrições de animais; leitura e escrita de fichas técnicas com características dos animais; composição, decomposição e reflexão sobre palavras do campo semântico animais; produção de texto escrito, com base nas características dos animais domésticos das crianças; produção de desenhos descritivos desses animais; confecção de um painel com textos informativos, classificações com base nas características dos animais e no compartilhamento das experiências vividas através da leitura das produções escritas.

Houve, desse modo, o desenvolvimento de um tema que articulava as atividades em vários dias e que tinha como resultado um produto final. Além disso, foram propostas atividades em que os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa foram contemplados de modo integrado: linguagem oral, leitura e produção de textos escritos, análise linguística. Esse tipo de prática contribui para que os estudantes aprendam sobre os conteúdos relativos a diferentes componentes curriculares e, ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades de oralidade, leitura e escrita.

Outro destaque importante em relação à professora Carla é que ela organizava o tempo de modo a realizar atividades permanentes, que dão certa estabilidade à rotina escolar, incluindo momentos de leitura do roteiro de atividades do dia e conversa sobre o que iriam fazer e o que iriam aprender. Essa prática contribui para que as crianças sejam convidadas a partilhar as responsabilidades pelo que será desenvolvido em sala. Favorece também que desenvolvam o que Bernardin (2003) chama de clareza cognitiva, ou seja, tomada de consciência pelas crianças acerca do que precisam aprender, para que querem aprender e o que farão para aprender melhor.

Também havia na sala a atividade de chamada. Nesse caso, a professora aproveitava para que os estudantes fizessem, eles mesmos, o registro do nome completo para, a partir desse registro, refletir sobre a quantidade de letras; de sílabas; posição das letras nas palavras; uso de letra maiúscula; comparação dos nomes com outras palavras. Essas reflexões e comparações são muito produtivas para que os estudantes possam problematizar as semelhanças e diferenças entre os nomes, o que propicia a construção de conhecimentos sobre recorrência de letras e grupos de letras, consolidação das correspondências grafofônicas, regras ortográficas, entre outras aprendizagens.

O estilo dessa professora instituíu um trabalho em que as crianças conseguiam prever muito do que aconteceria na sala de aula, sem, no entanto, incorrerem em padrões de atividades repetitivas e mecânicas, pois as atividades permanentes tendiam a ser articuladas com atividades sequenciais ou mesmo realizavam-se em projetos, como o da proposta sobre animais domésticos. Nesse processo, as intencionalidades pedagógicas da docente podiam ser identificadas claramente pela prioridade que ela dava a conhecimentos que precisavam ser consolidados em sua turma e a conhecimentos/habilidades que necessitavam ser ampliados ou introduzidos.

Carla nos ensinou que é possível abordar conhecimentos variados, considerando as necessidades dos estudantes, incluindo aqueles que naquele momento não tinham consolidado, em anos anteriores, aprendizagens que seriam esperadas. O mesmo pode acontecer em turmas do quarto ou quinto ano. Para darmos continuidade a essa discussão, faremos, no próximo tópico, algumas reflexões sobre currículo e concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: o que precisamos ensinar?

Para pensarmos sobre o currículo dos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental, é necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre o currículo nos anos 1 e 2, que tem sido denominado Ciclo de Alfabetização. Assim, é necessário refletir um pouco sobre concepções de alfabetização e currículo.

Dayane Silva (2023), em sua Dissertação de Mestrado, tratou sobre como as concepções de alfabetização nos currículos podem influenciar diretamente os objetivos do ensino na alfabetização dos estudantes. Segundo a autora, algumas orientações curriculares preveem um ensino sequencial rígido em que primeiro as crianças aprendem a pronunciar os fonemas das palavras, segmentando-as; memorizar as letras que representam cada um dos fonemas; automatizar as correspondências grafofônicas por meio da repetição de sílabas; treinar a fluência de leitura.

Nessa abordagem, o ensino da leitura é realizado com textos produzidos para esse fim, com controle da quantidade de palavras e de estruturas silábicas que compõem o vocabulário utilizado nos textos. Concebe-se que o aluno está alfabetizado a partir do momento em que domina um suposto código.

Nesse tipo de proposta, as crianças não participam de situações de leitura em que os textos sejam selecionados para provocar emoções e reflexões, pois eles são vistos apenas como recursos para o treino de correspondências grafofônicas. Também não há situações de produção de textos que desafiem os estudantes a interagir para atender a diferentes finalidades.

Diferentemente dessas metodologias baseadas em abordagens empiristas de aprendizagem, há perspectivas em que prevalecem princípios mais enunciativos:

- a) Centralidade no trabalho com textos autênticos de diferentes gêneros.*
- b) Articulação entre diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos escritos, linguagem oral, análise linguística).*
- c) Situações didáticas problematizadoras, que incentivam a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, sobre os textos e os conceitos mobilizados neles.*
- d) Organização de propostas pedagógicas lúdicas.*
- e) Diversidade de atividades e de modos de organizar os estudantes em sala de aula, respeitando as diferenças entre eles e incentivando o trabalho colaborativo.*

Esses diferentes modos de conceber a alfabetização trazem impactos para o currículo dos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental, pois, se no Ciclo de Alfabetização o ensino for restrito ao trabalho de memorização de um código alfabético, desprovido de experiências com eventos de letramento que envolvam textos de diferentes gêneros, para atender a diferentes finalidades, na etapa subsequente, as crianças não terão vivências que possibilitem uma continuidade em seus processos de letramento. Desse modo, as crianças chegarão sem habilidades importantes e necessárias para o desenvolvimento da leitura, escuta, produção de textos orais e escritos, que são habilidades complexas e demandam experiências variadas para sua consolidação.

Consideramos, portanto, que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa sejam abordados, de modo lúdico, problematizador, com referência nas práticas de letramento que ocorrem em variados contextos sociais, sem se desconsiderar o ensino do sistema notacional. Defendemos também que, havendo crianças que não tenham tido tais experiências ou não tenham consolidado tais aprendizagens, é necessário criar situações que favoreçam as aprendizagens não efetivadas nas etapas anteriores, de modo diversificado.

Esse pressuposto implica concebermos a necessidade de realizar um ensino nos dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como nos anos subsequentes, que: contemple as múltiplas dimensões do ensino da língua, em uma abordagem que seja sensível às questões relativas à afetividade, ludicidade e reflexividade; garanta o ingresso das crianças em práticas de letramento; favoreça a aprendizagem da leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, desde o início do Ensino Fundamental; reconheça a importância do trabalho com a linguagem oral e suas interfaces com a escrita; e conceba o ensino do Sistema de Escrita Alfabética em uma perspectiva reflexiva para qualquer estudante que esteja precisando consolidar essa aprendizagem. Além de tudo isso, que promova aprendizagens que contribuam para a ampliação de saberes sobre o mundo de modo crítico, fortaleça suas identidades sociais (étnicas, de gênero, religiosas, regionais, dentre outras) e seus vínculos afetivos, ou seja, contribua para a formação integral dos estudantes. Tudo isso pode ser favorecido pela escolha dos textos a serem lidos e produzidos, das questões a serem discutidas, dos temas a serem aprofundados. Tudo isso depende do planejamento do/a professor/a.

Em síntese

Neste texto, anunciamos uma discussão sobre como, a partir das concepções acerca da alfabetização e das expectativas de aprendizagem no segundo ano, vão ser construídas expectativas diferentes em relação ao terceiro, quarto e quinto anos. Também buscamos refletir sobre a progressão do ensino de Língua Portuguesa em uma abordagem inclusiva, que assegure a todos o direito a aprendizagens que são fundamentais para a vida das crianças. Partimos do princípio de que os estudantes ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental e percorrem cada etapa escolar de modos variados. Suas trajetórias de vida e percursos escolares são variados.

Embora defendamos que a escola busque garantir que os aprendizes compreendam o Sistema de Escrita Alfabética nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, também advogamos que, sempre que isso não acontecer, é direito desses estudantes ter essa aprendizagem efetivada em anos seguintes. Assim, propomos um ensino sensível às

heterogeneidades, ou seja, que seja planejado de modo que as estratégias didáticas foquem em diferentes conhecimentos curriculares considerando-se as necessidades de todos que compõem as turmas nas escolas.

Também discutimos neste texto que é necessário contemplar, no cotidiano das escolas, as múltiplas dimensões do ensino de Língua Portuguesa. Assim como Magda Soares (2020) em seu livro *Alfabetrar*, consideramos que é necessário abarcar, na alfabetização, as camadas que foram denominadas por ela como: (1) contextos culturais e sociais do uso da escrita; (2) ler e escrever textos: usos da escrita; e (3) Sistema de Escrita Alfabética. Considerando essa concepção de alfabetização, propomos, ao refletirmos sobre a progressão escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que nos anos 1 e 2, as crianças se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética, desenvolvam estratégias de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros, e ampliem conhecimentos para interagirem de modo reflexivo em variadas situações sociais.

Nos anos subsequentes (terceiro ao quinto anos), espera-se que elas consolidem os conhecimentos sobre nosso sistema notacional e convenções ortográficas, ampliem suas experiências para lidar com textos variados e aprofundem conhecimentos acerca da língua e dos conceitos que estão subjacentes aos diferentes componentes curriculares. Desse modo, defendemos que, ao longo de todo o Ensino Fundamental, haja continuidades, retomadas e aprofundamentos de conhecimentos e habilidades que favoreçam a formação humana crítica dos estudantes.

Nesse sentido, finalizamos este texto dialogando com Magda Soares (2006), na defesa de uma perspectiva social que não seja simplesmente progressista, ou seja, que não busque apenas que os estudantes dos anos 1 a 5 do Ensino Fundamental desenvolvam “habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (Soares, 2006, p. 72) e que atenda às demandas que surgem na sociedade. Na verdade, o que buscamos, assim como foi proposto por Magda Soares (2006), é que tenhamos práticas pedagógicas revolucionárias, ou seja, que além de ensinar a ler, ouvir, produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, nossas práticas ajudem os estudantes a aprender sobre a natureza e a sociedade, a desenvolver habilidades cognitivas, a reconhecer e valorizar as diversas identidades sociais que compõem a sociedade e suas diferentes expressões culturais; que nossas práticas, enfim, ajudem os estudantes a ter interesse em modificar as condições desiguais de vida.

Tendo como princípio a ideia de currículo inclusivo, propomos que a sala de aula seja um espaço de vivência, convivência, reflexão, aprendizagens variadas, a partir de uma proposição em que, no ensino de Língua Portuguesa, se considere que, por meio da leitura, escuta, fala, escrita,



o indivíduo se comunica com seus semelhantes, defende suas opiniões, amplia o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive, enfim, constrói sua identidade e cidadania. É através da vivência nas situações de comunicação e do contato com gêneros distintos que surgem na vida cotidiana que os indivíduos exercitam as competências linguísticas e discursivas de falante/ouvinte produtor de enunciados. Dessa forma, a diversidade dos gêneros pode facilitar a construção do conhecimento do aluno, quando existe uma reflexão sobre seus aspectos funcionais, interacionais, composicionais, de estilo e temática (Lima, 2010, p. 16).

Referências

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEAL, Telma F. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, p. 160-189, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723823512022160>

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa**: encontros e desencontros. 2010. 323 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3985>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SILVA, Patrícia Valéria Bemvindo da. **Guia didático**: possibilidades e desafios do desenvolvimento de projetos didáticos no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional - Educação Básica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57283>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SILVA, Dayane Marques. **Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e políticas de alfabetização**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52408>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SILVA, Sandra Cristina O.; ARRUDA, Sheyla C.; LEAL, Telma F. Professores alfabetizadores: o que dizem e o que fazem. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, p. 243-268, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. .

Telma Ferraz Leal é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358658346044158>

Dayane Marques da Silva é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Foi educadora social na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa: Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares. Foi professora da Rede Municipal de Igarassu e atualmente é Professora da educação básica de Jaboatão dos Guararapes.

E-mail: daymarquesd@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4344659146216418>

TEXTO 4

Um currículo para as infâncias: o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Silvia N. Gonçalves
Marta Nörnberg

Contextualizando o tema

Observe as crianças de uma turma de 2º ano montando a palavra abracadabra, em um jogo que compõe um dos momentos do roteiro de leitura de um livro de literatura infantil. Organizadas em grupos, elas buscam as letras da palavra no fundo da sala e as fixam no quadro.



Fonte: arquivo pessoal, 2014.

Que concepção de ensino, aprendizagem e alfabetização sustentam uma atividade que envolve jogo coletivo, crianças em movimento, um livro literário e estratégias lúdicas de leitura do livro?

Neste texto, queremos conversar um pouco sobre um pensar e gestar um currículo para as infâncias que priorize a ludicidade e o brincar na escola.

Um currículo expressa uma concepção de sociedade, de educação, de professor/a, de aluno, de ensino, de organização da sala de aula... Um currículo que se pretende lúdico, que responda a questões em que o respeito às infâncias esteja presente, implica pensar em questões como:

O que entendemos por ludicidade? Como produzir contextos lúdicos significativos de aprendizagem, considerando a progressão das aprendizagens e a heterogeneidade que encontramos em sala de aula? Como incluir as crianças nesse pensar a ludicidade na escola? Como organizar a sala de aula de maneira a potencializar a atividade lúdica? Como pensar o lúdico para além das crianças pequenas da Educação Infantil, adentrando no Ensino Fundamental? Como pensar o ensino dos conteúdos escolares de forma lúdica?

Essas e tantas outras perguntas podem nos ajudar quando procuramos pensar um currículo que se pretenda alicerçado na ludicidade. As respostas demandam muito estudo e a ousadia de irmos traçando nossos próprios percursos inventivos. A escola moderna surge inspirada no modelo industrial – no ensino em série, na ordem disciplinar e na obediência. Nas últimas décadas, procuramos reinventar esse modelo, aprendendo com muitos teóricos, professores/as e pesquisadores/as a pensar uma nova escola: uma escola que acolha e dialogue com as infâncias. Sigamos observando algumas cenas registradas na documentação pedagógica de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para refletir sobre um currículo pensado para as infâncias:

Cena 1: Olha que demais, dois alunos fizeram para mim um tapete de letras! (organizaram as letras de EVA no chão em forma de tapete e me chamaram para contemplar sua obra) Ah, um é o V., que não para quieto um instante... ficou envolvido um bom tempo nessa tarefa! Não é todo mundo que pode dizer que ganhou um tapete de letras, não é? Coisas que acontecem em meio ao brincar livre das crianças (turma de 1º ano, 2013).

Cena 2: turma de 4º ano, 2019.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.



Inventando chaveiros com pompons de lã

A mão que tece a lã, tece também sonhos e esperanças. Ainda em seus primeiros passos... ensaia, tenta, erra, desiste, recomeça, pede ajuda... grita, se espanta, se encanta com o que é capaz de fazer... Quem acolhe e orienta as crianças? Quem as acompanha em seu crescimento? Quem oferece experiências singulares?

Novembro de 2010

Cena 3: Sempre, antes de iniciar a leitura de uma história para a turma do segundo ano, eu tiro uma garrafinha da maleta e peço que esfreguem bem as mãos e soprem o ar em minha direção para que eu abra a garrafa e liberte a história. É uma forma de colocá-los todos atentos ao momento da leitura. Hoje, o João pediu para que eu esperasse um pouco, foi pegar álcool gel na mochila para limpar bem as mãos antes do nosso ritual. Todos esperamos, até ele concluir a ação para, então, a história ser soprada (risos) (Turma de 2º ano, 2017).

Cena 4: Eduarda, 8 anos, comentando com a colega, na turma em que sou professora volante: – Essa aula é tipo um recreio! (Turma de 3º ano, 2018).

As cenas destacadas dão conta de uma docência vivida de forma lúdica com as crianças. Aponta (cena 1) para um currículo constituído por momentos de brincar livres que também têm a professora como participante, exercendo olhar e escuta atentas para acompanhar os movimentos das crianças e pensar na sua ação pedagógica. Propõe (cena 2) experimentações pedagógicas no pátio – ocupando outros espaços para além da sala de aula – em que há a oferta de materiais e propostas que oportunizem a criatividade e expressão livre das crianças, além de demonstrar o cuidado de registro (o documentar) da professora, que lança mão de uma linguagem também lúdica. Insere (cena 3) as crianças em um ambiente rico em imaginação e fantasia, abrindo o universo literário para as crianças desfrutarem, atuando em conjunto com as narrativas e seguindo estudando o objeto texto de forma lúdica, criando e recriando

entendimentos e novos sentidos. E constitui-se em uma experiência educativa (cena 4) tão livre, inventiva e brincante quanto um recreio.

Nesse sentido, podemos perguntar: pode o brincar ser uma forma de conhecer o mundo e de sustentar o ensino em sala de aula?

Quando observamos uma criança pequena brincar ou se apropriar das coisas do mundo, vemos o quanto ela lança mão dos elementos de que dispõe para interagir com o que lhe é desconhecido. A alegria ou a estranheza que demonstra em caminhar na grama ou na terra molhada pela primeira vez, lambuzando-se ou não da terra, cavando buracos, sentindo-se protegida pelas mãos dos pais que a ajudam a viver esse momento... nos faz pensar no quanto não aproveitamos essa forma de disposição em conhecer da criança, nas estratégias que usamos na escola para ensinar.

O desafio está em trazermos para nossas propostas pedagógicas essa alegria curiosa das crianças frente ao (des)conhecido. Para isso, precisamos pensar no papel dos adultos e dos/as professores/as. Essas pessoas apoiam, acolhem, sustentam, provocam, escutam, acompanham, incentivam; ou limitam, fazem calar, prescrevem caminhos? E quanto à escola, essa instituição potencializa tempos, recursos, espaços e propostas pedagógicas que incluem o brincar como linha dorsal de sua pedagogia?

Ou simplesmente se coloca apenas como lugar de separação das crianças em salas, de ordenamento de conteúdos e de controle dos alunos?

O brincar na escola

Muitos/as professores/as já incluem os jogos e as atividades lúdicas em seu planejamento. Entretanto, tais escolhas ainda ficam como intervenções pontuais da aula. Nesse caso, a ludicidade é assumida como uma ferramenta ou recurso para ensinar algo, fixar conteúdo ou oferecer um momento de descontração. Isso já é um avanço. Incluir o brincar na sala de aula, mesmo que em atividades pontuais, já manifesta um desejo em acolher outras formas de pensar a educação das crianças na escola. No entanto, restringir o brincar a esses usos acaba por limitar a dimensão lúdica da infância na escola ou pedagogizar seu uso. Questionar a forma como se brinca, quando se brinca, com o que se brinca e para que se brinca na escola pode desacomodar nosso olhar em relação a essa dimensão tão importante das infâncias.

A forma como compreendemos o que seja a ludicidade influencia no modo como a fazemos circular e ser vivida na escola. Considerar o brincar, por exemplo, apenas como passatempo, como atividade ligada ao ócio e ao prazer, descompromissado com o aprender, faz que a escola o perceba e o ofereça apenas em momentos como o recreio, o brincar livre, a pracinha ou o brincar depois que se fez a tarefa escolar, na boa e velha perspectiva do se der tempo, a gente brinca. O lúdico na escola também é influenciado pela forma como os/s professores/as, os gestores e os demais profissionais da educação concebem o papel da escola, o que seja e como se processa a aprendizagem. Acreditamos que a ludicidade deva estar em todos os espaços da escola e, principalmente, nas escolhas metodológicas do dia a dia.

Para que possamos compreender o lúdico de forma diferente, precisamos seguir ampliando nossas lentes teóricas. Embora teóricos como Piaget, Vygotsky e os do movimento da Escola Nova já tenham defendido uma educação centrada na criança, mais

participativa e lúdica, trazemos novas contribuições para avançarmos na dimensão do lúdico na escola. Para isso, buscamos na Sociologia da Infância o entendimento do lúdico como forma de as crianças produzirem cultura e se apropriarem do mundo adulto, ampliando nosso olhar sobre as infâncias.

Historicamente, separamos as áreas de estudo, colocando a cultura e a sociedade em uma área (sociologia, antropologia) e a criança em outra (psicologia, pedagogia). O que nos propomos é tentar construir um conceito integrado, ampliando e talvez desconstruindo o que já sabemos sobre as crianças. Na Sociologia da Infância, podemos encontrar o reconhecimento e o respeito às formas de pensar, falar e ser da criança, de uma forma mais potente. Pode-se ver um respeito ao brincar como uma atividade humana ricamente vivida pela criança.

Mas, como pensar o lúdico (o jogo, a brincadeira, a imaginação, a fantasia, a criação) com os teóricos do campo da Sociologia da Infância? Segundo Brougère (1998), o que distingue o jogo de uma outra atividade não é tanto o seu conteúdo ou o seu aspecto exterior, mas o seu estado de espírito, a intenção que o subentende. O caráter lúdico de uma atividade não está tanto na sua natureza, mas na maneira como é feita, em sua intencionalidade simbólica. Dessa forma, uma caneta pode virar um aviãozinho no brincar de uma criança ou na leitura de história dramatizada da professora. Toda situação em que as crianças possam exercer com liberdade a sua imaginação, a fantasia e a fruição, em que estejam envolvidas de forma plena e que seja percebida e aceita pelas crianças como tal, pode ser considerada como lúdica. Assim, não são os recursos materiais em si que marcam uma atividade lúdica, mas a partilha do universo infantil brincante entre crianças e adultos. O que caracterizaria o jogo é o estado de espírito com que se brinca, e isto implica “um contexto cultural subjacente ligado à linguagem que permite dar sentido às atividades” (Brougère, 2014, p. 20).

Conseguimos pensar em algo assim, na escola, quando imaginamos uma cena em que crianças pequenas fazem ‘comidinha’ e levam para o/a professor/a. Para que tal cena seja acolhida na escola, é preciso que o docente entre no papel a ele destinado – o da mãe/pai, do cliente ou do/a professor/a, que está em um restaurante, dando prosseguimento à ação lúdica da criança e, com isso, promovendo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças, ajudando-as a elaborarem simbolicamente fatos que vivem em seu dia a dia etc. Mas, e quanto a pensar em outras situações, para além das brincadeiras e dos jogos estruturados? Como pensar em propostas que dialoguem com as culturas infantis e promovam aprendizagens significativas para além da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, com crianças do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos?

Criar um ambiente lúdico, respeitar a cultura lúdica infantil, demanda a criação de uma linguagem comum entre professor/a e crianças, em que haja confiança, cumplicidade e liberdade de ação em sala de aula. Da brincadeira da ‘comidinha’ para a imaginação de cenas inusitadas que adentrem no universo da literatura, ou da proposição de situações lúdicas para trabalhar conceitos matemáticos, há um pensar o lúdico como uma linguagem, como algo que permite representar e expressar simbolicamente uma experiência, assim como processar, produzir e compartilhar conhecimento. Assumir o lúdico como linguagem na escola é tomá-lo como um código simbólico com o qual se estabelece a relação pedagógica com as crianças.

É com a linguagem lúdica que os encontros oportunizados às crianças podem ser mediados e compartilhados de forma que a assimetria adulto e criança seja equalizada em alguma medida. Dessa forma, o/a professor/a brinca e atua no universo infantil com as crianças, criando um ambiente em que o real e o imaginário podem conviver, em que

a imaginação e a criatividade são incentivadas e em que o compartilhar o mundo na perspectiva dos pequenos não é uma bobagem nem inadequado na escola. Antes de enxergar o aluno que está conosco, vemos a criança. Precisamos nos perguntar sobre o que há de próprio nas crianças com as quais trabalhamos: do que brincam, sobre o que pensam, como se organizam em pares, quais são seus interesses, desejos e conhecimentos. Tais potencialidades e características ajudam-nos a pensar nas atividades a serem desenvolvidas para que – como alunos – aprendam na escola.

Com isso, o/a professor/a – imerso/a no universo infantil – com atitude respeitosa, exercendo a escuta atenta, observando, estudando e registrando suas reflexões e achados, usando de ampla documentação pedagógica, pode propor atividades (jogos, brincadeiras, desafios, leituras, conversas) em que haja uma conexão lúdica, constituída principalmente pela linguagem usada e partindo da perspectiva infantil, como um convite a viver a infância também na escola, nos momentos de aprendizagem dos conhecimentos escolares. Quando, como adultos, brincamos e jogamos com as crianças, demonstramos que a liberdade, o prazer, a imaginação e a fantasia são valores apreciáveis e não algo próprio só das crianças, que deve ser abandonado ao ingressar na escola, no mundo adulto. A instauração da ludicidade na escola proporciona ao/a professor/a a abertura ao universo infantil, promove o encontro de gerações – o adulto e a criança, mediado pela reciprocidade, compartilhamento e confiança. E, se a infância é algo que “mantém proximidade com o acontecimento, com a criação, com a invenção, com a experiência e com uma noção alargada do tempo”, como nos dizem Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2013, p. 294), é necessário proporcionar um currículo repleto desses elementos para que nos coloquemos em diálogo com as crianças.

Em uma análise de uma prática pedagógica (Gonçalves, 2017a) realizada com crianças do 1º Ano do Ensino de 9 anos do Ensino Fundamental, no ano em que crianças que iriam para o último ano da Educação Infantil foram integradas ao novo Ensino Fundamental, procurou-se ponderar sobre o que significava incluir crianças menores em turmas de alfabetização – pensando que não seria apenas uma troca de nomenclatura: de 1ª série para 1º ano, mas contemplando a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças. Tal análise destacou o uso do lúdico, em diferentes momentos, e propostas vividas pelas crianças como fator predominante, ao se pensar nesse novo 1º ano.

Tal proposta contemplava a ludicidade nas mais diversas formas: em um brincar livre na pracinha, na sala de aula e em outros espaços; o brincar nos jogos matemáticos, nas práticas sociais de leitura e escrita, na exploração do sistema de escrita alfabética e na literatura infantil; o brincar nas festas; o brincar com papéis, lápis, tintas e com diferentes materiais. Ao retratar uma infinidade de possibilidades do brincar inserido em um currículo pensado para crianças de 6 anos, é possível perceber um currículo que acolhe o brincar como elemento importante para o desenvolvimento integral das crianças e que, ao mesmo tempo, pensa em atividades lúdicas que envolvam as aprendizagens formais escolares, acolhendo o brincar como expressão própria das crianças. Mas esse movimento não se restringe ao primeiro ano.

Depois, acompanhando esse mesmo grupo de crianças no 2º, 3º e 4º anos e investigando o lúdico em roteiros de leitura (Gonçalves, 2017b), foi possível ouvir das crianças que o lúdico estava muito mais na forma como a professora interagia com elas, apresentando as propostas de trabalho e vivendo a infância com elas do que propriamente nos jogos e brincadeiras mais explícitos. É no escutar e observar as crianças, inserindo-se no seu brincar, propondo discussões sobre os objetos de conhecimento, construindo com as crianças propostas de trabalho, tendo o suporte

das teorias, práticas e reflexões pedagógicas, e por objetivo oferecer uma proposta ludicamente inspirada que dialoga com as culturas infantis, que vamos desenhando um currículo para as infâncias e aprendendo a alfabetizar e trabalhar os demais conteúdos escolares de forma inovadora.

Ao assumirmos a ludicidade como a linguagem a ser praticada na escola, acabamos por romper muitas das resistências das crianças em aprenderem os conteúdos escolares, também aprendemos e a nos comunicar melhor com elas e, com isso, promovemos aprendizagens significativas. Se entendemos que a linguagem da infância é o brincar e se as crianças aprendem através da curiosidade, da experimentação, do movimento, do jogo e da brincadeira, criando situações imaginárias/criativas/lúdicas, por que não pensarmos em incluir a ludicidade no dia a dia escolar?

Podemos começar com pequenos movimentos, como o de fazer listas de brincadeiras tradicionais e brincadeiras atuais das crianças, e organizar momentos para colocar essas brincadeiras em prática, propor o registro organizando um álbum das brincadeiras com textos, fotografias e vídeos para compartilhar com outras turmas ou com a família, integrando vários conteúdos escolares: a leitura, a escrita, o folclore, a tradição etc. Desse modo, também vamos conhecendo e nos aproximando das crianças que habitam a escola.

Na alfabetização, inserir a reflexão sobre a leitura e a escrita em meio a propostas lúdicas – jogos, brincadeiras, desafios, poesias, músicas – apostando na aprendizagem cooperativa e interativa, acolhendo as infâncias em suas culturas, pode enriquecer e muito esse momento escolar tão importante para as crianças.

No trabalho com a matemática, elaborar sequências didáticas que tenham a construção das noções em questão a partir de experimentações das crianças, com exploração de materiais diversos, com uso de jogos, discussão em grupos, resolução de problemas, num ambiente lúdico e aberto às indagações e descobertas das crianças, pode proporcionar uma aprendizagem em sintonia com o modo como as crianças pensam e produzem o conhecimento matemático.

Nessa perspectiva, ao se pensar o planejamento da semana/mês/trimestre, é recomendado: (a) a análise da documentação pedagógica produzida – com dados sobre as necessidades e interesses das crianças; (b) o cruzamento desse material com os conteúdos escolares a serem desenvolvidos e (c) nos perguntarmos como ensinar em contextos lúdicos de aprendizagem, como colocar em diálogo todo o conhecimento específico sobre alfabetização/produção textual/ adição/etc. – que construímos enquanto professores/as – com as culturas infantis vividas por nossas crianças.

Por exemplo, com as crianças maiores: pensar em como ensinar multiplicação usando material concreto, propondo jogos e pensando na progressão das aprendizagens matemáticas – da manipulação de objetos e registros dos achados até a compreensão do algoritmo da multiplicação; propor sequências de atividades a partir do universo literário que possam ajudar as crianças a enriquecerem o conhecimento sobre a língua e a produção de textos, criando um ambiente aberto ao erro, à criação, ao compartilhamento de ideias; criar podcasts, sites e jornais que tenham como foco a discussão de questões históricas ou da atualidade; propor o incentivo à curiosidade das crianças, acompanhando-as em investigações surgidas em meio às discussões de sala de aula, podem ser movimentos que nos ajudem a enxergar a viabilização de propostas lúdicas no interior da escola, articulando, desse modo, um currículo que respeita o brincar como atividade humana e fundamental à criança.

Voltemos às imagens apresentadas na introdução deste texto. Na primeira imagem, a professora propôs o jogo de montagem da palavra abracadabra como parte de uma proposta envolvendo uma leitura literária. Nessa proposta há: (a) jogos adaptados para a descoberta do nome do livro; (b) escolha de um texto literário rimado que possibilita o brincar com as palavras também; (c) proposta de produção de feitiços, entrando-se assim universo lúdico do texto, ao mesmo tempo, usando a escrita para registro das criações e posterior compartilhamento (oralidade) com a turma; (d) criação e escolha de uma bruxa (uso da linguagem do desenho) e escrita de convites para uma festa envolvendo a temática do livro; (e) realização da festa à fantasia, brincando no universo imaginário aberto pela leitura do livro, que evoca bruxas de vários contos; (f) escolha de novos livros contendo histórias de bruxas, ampliando o repertório literário das crianças; (g) proposta de criação de novas aventuras com a bruxa criada e, com isso, o estudo da escrita, seguido do compartilhamento com a turma. (você pode conhecer essa proposta em Gonçalves; Nörnberg, 2015; e, em Gonçalves, 2020, pode apreciar outra sugestão).

Ao optar pelo lúdico como meio de promover práticas de ensino, consideramos as necessidades das crianças de aprender e brincar através de um planejamento pedagógico que respeite a linguagem e as culturas infantis. Foi possível ensinar os conteúdos escolares (leitura e escrita) envolvendo as crianças em uma proposta pedagógica em maior sintonia com o horizonte infantil. Foram propostos contextos significativos e condições pedagógicas que acolheram a curiosidade, os interesses, e promoveram o jogo, o brincar e o estar entre pares (jogos e desafios coletivos). A abertura para o diálogo das crianças com o adulto, compartilhando universos distintos, promovendo discussões sobre o texto literário, em meio a abertura para a imaginação e a fantasia das crianças, proporcionou um ambiente produtivo para se pensar a leitura e a escrita. A sala de aula e a vida na escola tornaram-se enriquecidas nesse encontro das infâncias com a cultura escolar. Não há uma negação dos conteúdos escolares, mas uma nova apropriação deles pelas crianças, em meio a uma linguagem mais compreensível para elas. Ao propormos atividades lúdicas, nos aproximamos da forma como as crianças conhecem e compreendem o mundo.

Assim, há inúmeras maneiras de envolver a ludicidade em contextos de aprendizagens escolares e de pensar em um currículo que coloca o brincar das crianças como eixo articulador do processo de aprendizagem e ensino. Na segunda seleção de imagens/cenas deste texto, vemos algumas possibilidades:

Na cena 1 – em que a professora compartilha o tapete de letras feito pelas crianças do 1º ano para ela – vemos a abertura do currículo para o brincar livre e o acompanhamento atento aos movimentos das crianças, estando ali uma professora disponível para partilhar o que as crianças vão dando sentido e criando em seu brincar. Nesses momentos, a professora aproveita para documentar, coletando frases, imagens e reflexões que servirão de apoio para a proposição de novas atividades – mais ajustadas às necessidades e interesses das crianças, além de ajudarem a conhecer mais sobre o universo infantil de seus alunos. Podem ser oferecidos, nesses momentos, materiais diversos e pode-se também propor o brincar em diferentes espaços da escola. Com esse brincar, as crianças fortalecem o vínculo com os colegas, desafiam-se a novos fazeres, desenvolvem a criatividade e a imaginação, elaboram situações emocionais e se abrem para a pesquisa, ao satisfazerem suas curiosidades.

Na cena 2 – envolvendo crianças do 4º ano – destaca-se o brincar como parte do currículo, explorando diferentes ambientes da escola, em que são propostas experimentações pedagógicas. A professora, com base em sua escuta e observação atenta dos seus alunos, propõe atividades incomuns, valendo-se de materiais, desafios e brincadeiras que coleta de sua experiência, pesquisas ou com as próprias crianças, que podem, sim, dar sentido ao seu tempo na escola, ajudando na construção de novas aprendizagens. Na cena, as crianças do 4º ano estão produzindo chaveiros com novelos de lã no pátio da escola, no momento livre

delas. Alguns grupos de crianças organizaram, durante o recreio, banquinhas de vendas dos produtos feitos, anotando em caderninhos as encomendas e os lucros, projetando novas produções, além de criarem técnicas de marketing e vendas. E nesse tecer desenvolveram atenção, motricidade fina, paciência, compreensão da necessidade da prática para obter a perfeição; viveram a importância da coletividade, da cooperação, da criatividade, além de terem conversado, compartilhando sentimentos e reflexões sobre a vida. Com isso, a professora também passou a conhecer um pouco mais seus alunos e a orientá-los em questões trazidas durante esses momentos, questões pessoais que no movimento de sala de aula seriam inviáveis. Além disso, a cena apresenta também um cuidado da professora com o registro, que busca na experimentação pedagógica de um documentar uma linguagem que possa se aproximar do lúdico, de uma docência poética que se coloca ao lado das crianças.

Na cena 3 – Na cena 3 – a professora e as crianças do 2º ano compartilham um momento lúdico que envolve imaginação, fantasia e criação, ao se prepararem para ouvir uma história. Elas encenam um ritual de abertura de uma garrafa pela qual sairá a história do dia. A professora utiliza-se dos elementos das culturas infantis para dialogar com as crianças, trazendo a leitura literária e as atividades que serão realizadas a partir do texto. Sarmiento (2004) e Sarmiento e Pinto (1997) apresentam a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade como traços das culturas infantis, nos ajudando a pensar em situações pedagógicas que dialoguem com as infâncias. Situações, tempos e espaços que permitem às crianças reviverem propostas feitas, em que se abram para a imaginação e fantasia, que sejam vividas de forma lúdica e que promovam a interatividade com seus pares.

E, finalmente, na **cena 4**, em que uma criança do 3º ano afirma que a aula da professora é como um recreio, emerge um currículo que envolve um tempo mais alargado, propostas pedagógicas lúdicas, a abertura para a participação ativa das crianças e espaço livre, inventivo e brincante, tal como é o recreio para elas. Não é preciso esperar pelo tempo do recreio para garantir o encontro com os pares, a liberdade do movimento, da conversa, do pensar e do brincar. Pode-se alimentar a curiosidade, a imaginação, a criatividade, o pensamento e a liberdade também na aula com o/a professor/a.

Em síntese

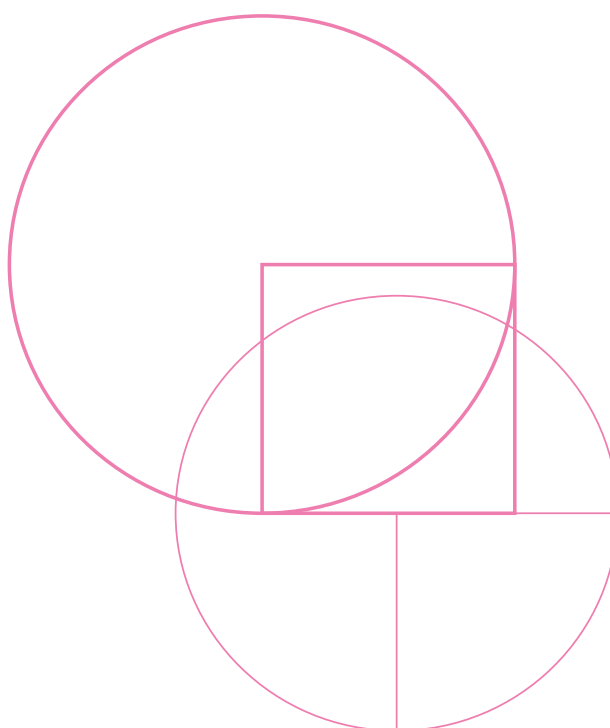
Abrir tempos e espaços para o brincar livre e, se possível, em meio à natureza, organizando materiais e situações em alguns momentos, atuando de forma participativa (incluindo-se nesse brincar), escutando, observando e aprendendo com as crianças, fazendo desse momento um encontro de gerações, quando, por exemplo, o/a professor/a apresenta as brincadeiras que aprendeu em sua infância e as introduz nas brincadeiras desse tempo, é também uma forma de iniciar essa jornada. Abrir-se para a poética da infância, ser capaz de enxergar nas crianças o que elas tanto e reiteradamente nos dizem com seus gestos, suas falas, seus brincarez exige uma delicadeza, inteireza, desejo, lente teórica e exercício diário de nossa parte.

A defesa de uma concepção lúdica de aprendizagem também pode facilitar e promover a interdisciplinaridade e o trabalho pedagógico na heterogeneidade. As crianças são vistas em suas diferenças e podem – brincando e jogando – ajudarem-se mutuamente, agindo conforme suas potencialidades, experimentando papéis diversos, sendo desafiadas a fazerem o que julgam não serem capazes. Cabe ao/a professor/a pensar em situações e jogos que acolham essa diversidade, como jogos cooperativos, jogos que contenham pontuação baseada na sorte (e não no desempenho), em que as crianças possam chamar um colega para ajudar; planejar situações que abram um espaço lúdico de brincar, pensar e agir, em que os conteúdos escolares

estejam encharcados do espírito infantil; também planejar situações em que as crianças tenham contato com a literatura infantil, com a construção dos conhecimentos, feita a partir da manipulação e experimentação concreta, com estímulos à curiosidade e à formulação de perguntas, apoiados pelo diálogo e interação entre as crianças.

Além disso, ao organizarmos a sala de aula de forma lúdica, com tempos, espaços e propostas diferenciadas, em que as crianças tenham autonomia para circular e escolher o que e como fazer algo (a leitura de livros, jogar diferentes jogos, brincar com brinquedos, usar papéis, tesouras, lápis etc. para pôr sua criatividade em ação...), possibilitamos a criação de um outro movimento na sala de aula. Nesse movimento, o/a professor/a fica à disposição para trabalhar com as crianças que precisam de intervenções diferenciadas, pois todos estão organizados em afazeres individuais ou de grupos.

Acreditamos que um currículo pensado para as infâncias – nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – deve estar impregnado de proposições lúdicas e aberto para inaugurar novos começos de docência e de ser aluno na escola. Novos começos em que a escola seja um lugar de encontro, interação, aprendizagem, conhecimento, autonomia e alegria. Começos em que a escola é entendida como um lugar onde crianças e professores/as podem encontrar o sentido da educação, brincando! Ao deixar de pensar na ludicidade como proposta pedagógica pertencente apenas à Educação Infantil, permitimos que nossos alunos sigam sendo crianças e sejam respeitados em suas infâncias. E, ao conseguirmos dialogar com as infâncias, ensinando os conteúdos escolares em meio a práticas lúdicas, estabeleceremos o vínculo pedagógico que tanto buscamos com as crianças.



Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica, **Revista Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, jul/dez, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20639>
- BROGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014. p. 19-32.
- BROUGÈRE, Gilles. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GONÇALVES, Sílvia N. Ludicidade. In: NÖRNBERG, Marta (org.). **Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Porto Alegre**. São Leopoldo: Oikos, 2017a. p. 13-50.
- GONÇALVES, Sílvia N. **“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...”**: um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. 2017b. 274f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7779> Acesso em: 24 dez. 2024.
- GONÇALVES, Sílvia N. Leitura literária lúdica: encontro entre professora e crianças na prática pedagógica. In: NÖRNBERG, Marta; PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco (org.). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 173-190.
- GONÇALVES, Sílvia N.; NÖRNBERG, Marta. Era uma vez... uma literatura para brincar, **Textura**, v. 17 n. 35, p. 208-230, set./dez. 2015. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6395>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.9-34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manoel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p.7-30.

Sílvia Nilceia Gonçalves é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), onde desenvolve atividades de ensino e pesquisa com ênfase em Formação de Professores, docência nos anos iniciais, planejamento e avaliação de práticas educativas.

E-mail: silviangoncalvespoa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3524533374031630>

Marta Nörnberg é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), desenvolvendo pesquisas sobre Formação de Professores e Teoria e Prática Pedagógica. E-mail: martanornbergO@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Telma Ferraz Leal
Sílvia Nilcéia Gonçalves
Evangelina Maria Brito de Faria

Chegamos ao final desta Unidade. O Fascículo 1 termina, mas as discussões explicitadas continuarão com vocês na formação. A Unidade 1 abarca: a) Concepções de currículo e mediação docente para a progressão de aprendizagem; b) As mudanças do ensino da Língua Portuguesa nas últimas décadas; c) Os desafios do fazer docente ao pensar na progressão das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e d) O brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao se pensar em um currículo para as infâncias. Nos quatro textos apresentados, encontram-se realidades já presentes em algumas escolas, mas que precisam chegar a todas com uma maior profundidade.

A título de resgate, vimos o currículo como o grande maestro que conduz ações articuladas tendo em vista o ensino, em sua complexidade, os atores (docentes e discentes), em sua heterogeneidade, em consonância com o momento histórico. Vimos como abordar esses temas na formação dos docentes.

Discutimos sobre como o tempo articula toda essa engrenagem que se faz presente no próprio currículo. Presenciamos as mudanças no conceito de Currículo, impulsionadas, principalmente, por novas visões do papel da escola nesse novo século. Nessa nova escola, o docente torna-se mediador, que tem a função de ser um articulador no processo de aprendizagem de todas as crianças. As crianças passaram a ser vistas em seu direito à infância, com todas as implicações que decorrem desse processo. Essas perspectivas solicitam um agir integrado de todos que perfazem a escola.

Ao longo dos textos, foram discutidos conceitos importantes para se construir um currículo vivo e promotor das aprendizagens das crianças na área da Língua Portuguesa. Os relatos de práticas de professores/as analisados por pesquisadores nos ajudam a pensar na concretude das ações do que foi abordado. Tais relatos são um convite, também, para que cada professor/a documente e analise sua trajetória docente. Aprender com nossas práticas pedagógicas é tão importante quanto aprender com as práticas de outros colegas. Esperamos que os textos contidos neste fascículo sejam inspiradores para discussões que deem sustentação a um pensar um currículo de Língua Portuguesa para além de conteúdos a serem ensinados desvinculados das crianças concretas que temos em nossas salas de aula.

E que sigamos mobilizados, em nosso fazer docente por questões apresentadas nos textos do fascículo, tais como as expostas a seguir:

- Como pensamos e promovemos, em nossas ações na sala de aula, a progressão e mediação das aprendizagens?
- Como planejamos nossas aulas para que possam acolher a diversidade de alunos que temos?
- O que ensinar em Língua Portuguesa para crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- Como dialogamos com as infâncias na escola?
- Como vamos – com nossas ações cotidianas e com projetos de escola – construindo esse currículo que foi problematizado ao longo dos textos?

A complexidade do ensinar exige que continuemos aprofundando nossos conhecimentos e nos convoca a experimentar novas práticas a fim de alcançarmos nossos objetivos. E, se são grandes os desafios, maiores são nossos sonhos de uma escola melhor.

unidade

2

Letramento, práticas
sociais e ensino
da Língua
Portuguesa nos
Anos Iniciais
do Ensino
Fundamental

APRESENTAÇÃO

Marta Nörnberg
Fernando Oliveira
Rosivaldo Gomes

A Unidade 2 aborda as temáticas do *Letramento, práticas sociais e ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Tem como objetivo central fornecer subsídios para o trabalho pedagógico com relação às práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os textos desta Unidade discutem como a escola pode se tornar um ambiente privilegiado de reflexão e de uso da língua, considerando as diferentes formas de circulação, acesso, veiculação e emprego dos textos escritos em uma sociedade grafocêntrica.

Embora o termo Letramento, conceito-chave explorado pelos textos, seja de uso frequente no campo educacional e figure em diferentes materiais que circulam nas escolas, é importante salientar os seus variados sentidos, o que implica na proposição de diferentes práticas educativas relacionadas ao uso da escrita. Numa perspectiva mais pedagógica, o termo letramento se refere aos usos sociais do ler e do escrever, a partir de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades a serem construídos concomitantemente ao processo de alfabetização e de aprendizagem da língua, e necessários para a participação dos indivíduos no mundo da cultura escrita. Já com base num entendimento mais sociocultural ou antropológico, o termo letramento se refere às práticas sociais que tomam a escrita como tecnologia e como sistema simbólico a partir de situações e finalidades específicas. Dessa maneira, o letramento se associa ao uso da língua e aos significados atribuídos à fala e à escrita em práticas sociais variadas, rompendo com a ideia de que haveria grupos em condição de superioridade ou de inferioridade em relação a outros por causa dos saberes dos quais dispõem para participar das práticas de leitura e de escrita.

Nos textos desta Unidade, as diferentes vertentes dos estudos do letramento são exploradas, visando propiciar um conjunto mais amplo e diversificado de reflexões. A intenção é oferecer elementos teóricos e práticos que possam contribuir com a atuação docente, inclusive considerando os desafios contemporâneos de uso da linguagem escrita em nossa sociedade cada vez mais mediatizada pelas tecnologias digitais.

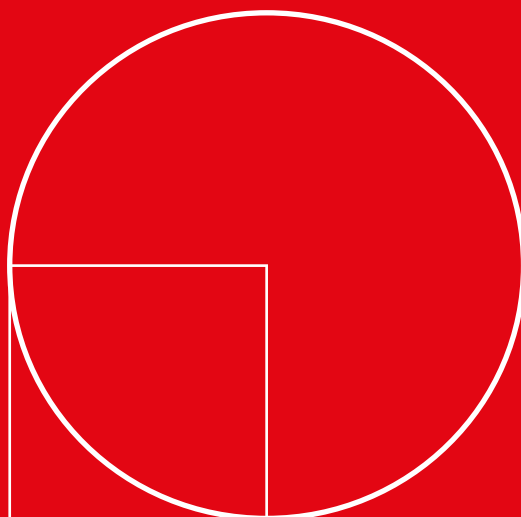
O primeiro texto, intitulado *A escola como agência de letramento*, foi escrito por Cláudia Lemos Vóvio e Fernando Rodrigues de Oliveira. A partir de uma exposição detalhada dos conceitos de Letramento, Práticas de Letramento e Eventos de Letramento, os autores apresentam algumas proposições, a fim de contribuir para a transformação da escola numa agência de letramento, isto é, além de se constituir em espaço-tempo importante para aprender e refletir sobre conhecimentos linguísticos, caberia a ela também promover a ampliação do repertório de práticas sociais de uso da escrita.

Em seguida, no texto *Letramento digital de crianças na alfabetização e sua consolidação: reflexões e ações didáticas*, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Julianna Silva Glória discutem como as crianças vivenciam a cultura escrita digital de diferentes formas em seu cotidiano. As autoras ainda apresentam um conjunto de orientações sobre como os/as professores/as podem planejar ações didáticas centradas no letramento digital.

Focados no desafio que é realizar a seleção de gêneros textuais, a organização e a curadoria de materiais a serem utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, Adelma Barros-Mendes e Clécio Bunzen escreveram o texto *Práticas de letramento na escola: uma conversa sobre a seleção dos gêneros textuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. No texto, os dois autores exploram algumas possibilidades, envolvendo diferentes gêneros textuais, para o ensino da leitura, da oralidade, da produção escrita e da análise linguístico-semiótica em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista a ampliação das práticas de letramento.

Por fim, temos o texto *Prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa: letramentos e avaliação diagnóstica em cenas de sala de aula*, escrito por Selma Costa Pena e Rosivaldo Gomes. Os autores discutem a aprendizagem da linguagem escrita como direito que extrapola os campos pedagógico, cognitivo e linguístico. Com base nessa posição, propõem que as práticas pedagógicas em sala de aula sejam organizadas em decorrência de uma ação refletida e informada pela avaliação diagnóstica com vista à promoção dos letramentos.

Agora, convidamos você a iniciar a leitura dos textos desta Unidade. Esperamos que a sua leitura e seu estudo ofereçam elementos teóricos e metodológicos para o implemento de novas práticas de letramento em sua escola, de modo a enriquecer e ampliar as práticas pedagógicas já desenvolvidas por você, professor/a!



TEXTO 1

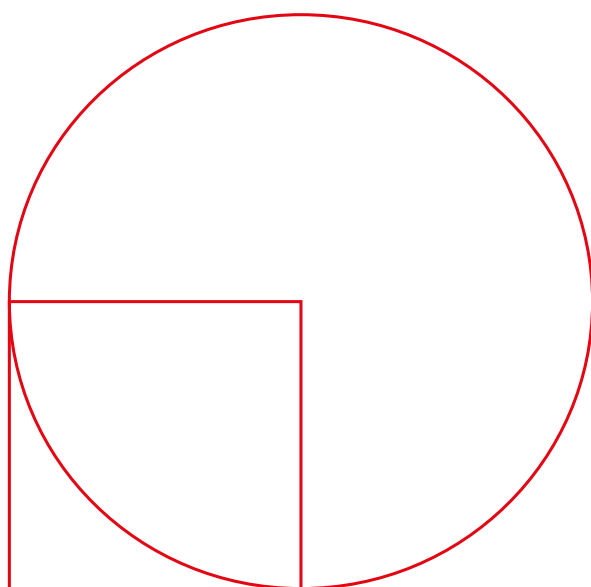
A escola como agência de letramento

Claudia Lemos Vóvio
Fernando Rodrigues de Oliveira

Contextualizando o tema

Há pelo menos 30 anos, o termo Letramento expandiu seus domínios para além da esfera acadêmico-científica no Brasil, passando a integrar o campo educacional e pedagógico por meio de legislações, políticas educacionais, documentos curriculares, programas de formação docente ou orientações didáticas e materiais diversos. É pouco provável encontrarmos professores/as que nunca tenham ouvido falar desse termo ou que não tenham se arriscado a implementar práticas pedagógicas voltadas ao letramento de seus estudantes. Contudo, nem sempre é claro como a escola pode se tornar uma agência promotora de práticas de letramento.

Para iniciarmos essa discussão e ampliarmos os entendimentos relativos ao termo letramento e os seus desdobramentos no contexto escolar, apresentamos o relato⁷ da professora Aline Nascimento, que atua como professora e formadora de educadores, especialmente alfabetizadores, na rede municipal de Salvador, além de cursar o doutorado em Educação na UFBA. Nesse relato, ela explica como implementou a organização de uma biblioteca em uma sala de aula de alfabetização.



⁷Retirado de Educação na ponta da língua, Cenpec, Episódio 02: Alfabetização e letramento no pós-pandemia, Apresentado pela educadora Gina Vieira Ponte, com a participação de Aline Nascimento (Rede Municipal de Educação de Salvador - BA), e Claudia Lemos Vóvio (Universidade Federal de São Paulo), junho de 2023.

Nós organizamos uma biblioteca de classe, e, todos os dias, eu ouço a fala: “pró, vai abrir a biblioteca hoje?”. E a biblioteca nada mais é do que caixotes de madeira e papelão, dispostos no fundo da sala, decorados pelas próprias crianças, em que a gente organizou os livros que tinha na sala, os livros do acervo da sala. Então, as crianças participaram e participam desse processo o tempo todo, desde a organização dos livros: pensar o que que viria em cada caixa, que nome a gente colocaria na caixa, catalogar os livros para que eles não se perdessem. Então, vi criança olhando lá: “ah, pró, é naquele quadradinho, né? Na ficha catalográfica, porque eu não acho o ano, eu não acho, em alguns livros, a editora, eu não acho algumas informações na capa”. E aí eu preciso abrir o livro, eu preciso consultar em algum momento a própria quarta capa. E elas vão aprendendo sobre isso, tudo num contexto. Um contexto de leitura e de escrita em situação real, né? E cada semana elegemos o bibliotecário.

O bibliotecário vai dar baixa nos livros que são levados para casa e dizer: “ok, devolveu em tal data”. Porque construímos um regulamento dessa biblioteca que dizia quantos dias a pessoa tem que ficar com o livro em casa, quantos dias tem até devolver. E a criança que vai levar o livro para casa procura o bibliotecário; o bibliotecário vai escrever o nome do livro, uma cópia com sentido, porque o exemplar está ali na frente dele, porque é necessário registrar aquelas informações. Vai localizar o nome e colocar lá e entregar a ficha de empréstimo, para que a pessoa leve e assine o seu nome, documentando que está levando o livro para casa. Na hora que ele vai dar baixa, ele tem que localizar o nome do livro, localizar o nome de quem levou, porque aquele livro foi levado por outras crianças. Então, o bibliotecário descobre, muitas vezes, vários nomes, e tem que localizar o nome da criança que levou o livro para casa, para poder confirmar a devolução. Essas anotações, essas práticas de leitura, de cópia com sentido, de escrita, eu percebo que isso dá um, eu diria, um sentido mesmo para a situação, sabe? Eu vejo o desejo de participarem, o gosto de poder escrever, mesmo sem saber escrever convencionalmente, e vejo aqueles que já escrevem avançarem muito mais também. É uma prática que eu tenho visto muitos resultados positivos na sala de aula, crianças que não leem convencionalmente falam: “pró, hoje eu quero ser bibliotecário!”. E sabe que lá pode ter o apoio das outras crianças para poder localizar, encontrar o nome do livro, que se sentem muito importante nesse movimento aí de prática social.

A proposta da professora Aline é exemplar quando pensamos a escola como um espaço de promoção de experiências que ampliam o repertório dos estudantes com relação às práticas de uso da língua escrita. Ao organizar uma biblioteca de classe, ela gerou oportunidades para que as crianças participassem de práticas de leitura e de escrita próprias do universo das bibliotecas, a partir da organização de um acervo catalogado (os livros da turma, catalogados pelos alunos), do cadastro de usuários (os alunos), do uso de procedimentos de acesso, controle e empréstimo dos livros (lista de controle). Esses procedimentos, próximos aos que ocorrem no interior de bibliotecas, envolveram ler, escrever e falar sobre textos escritos, e, o mais importante, garantiram o acesso aos livros de literatura infantil por sua turma.

Por meio de experiências como essas, as crianças podem aprender as funções sociais da língua escrita, adquirir e compartilhar valores e saberes, desenvolver hábitos e habilidades, desempenhar papéis os mais diversos em situações em que a escrita é importante para o curso da interação.

Em face do exposto, antes de pensarmos sobre como a escola pode se constituir em uma agência de letramento, portanto, um espaço privilegiado de ampliação das práticas sociais de uso da escrita, é importante compreendermos de modo mais detido o que entendemos por letramento.

O que é letramento?

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Tem a ver com o que as pessoas fazem com a escrita e com as relações que se estabelecem entre a sociedade e a linguagem escrita (Kleiman, 2005). Abrange, portanto, um amplo leque de modelos de ação com e a partir de textos escritos os mais diversos, que constituem as atividades humanas em sociedades ordenadas e reguladas pela escrita.

Pode-se afirmar, então, que as Práticas de Letramento são o que as pessoas fazem com a língua escrita e, por isso, envolvem conhecimentos de várias ordens (linguísticos, de mundo, sobre a situação comunicativa etc.), capacidades (como a de decodificar, localizar informações, atribuir sentido aos textos, grafar palavras etc.), valores sobre a escrita nas relações sociais, atitudes (disposições para ler e escrever), sentimentos, bem como suas próprias consciências sobre o letramento. Essas práticas, nas quais a escrita tem um papel fundamental, são sempre muito variadas, pois, se pararmos para refletir sobre o que as pessoas fazem com a escrita, podemos concluir que sociedades distintas ou mesmo certos grupos sociais apresentam formas diferentes de uso da escrita. Ou seja, cada sociedade ou grupo social acaba por criar formas de usar a língua escrita de acordo com seus interesses, necessidades e demandas, construindo e compartilhando valores e significados de acordo com sua história, modo de vida e características culturais.

Essas sociedades, nas quais a escrita opera como um instrumento decisivo e regulador de grande parte de nossas ações, são chamadas de sociedades grafocêntricas. No Brasil, por exemplo, o nascimento das crianças é atestado por meio de documentos escritos, assim como a morte de alguém é comprovada por meio de um atestado de óbito. Ao matricular uma criança na escola, é preciso de uma série de documentos: Carteira de Identidade dos responsáveis, Certidão de Nascimento do aluno, CPF dos responsáveis, Comprovante de Residência atualizado e Carteira de Vacinação. Não basta dizer, é preciso comprovar por meio desses documentos escritos as informações sobre a vida da criança e de sua família. Também podemos perceber a centralidade da escrita nas relações de compra e venda, na religião, no lazer, no âmbito da administração do lar e em nosso trabalho. Professores/as planejam, elaboram atividades, selecionam materiais didáticos e pedagógicos, registram a frequência, avaliam seus alunos, participam de processos formativos e reuniões; todas essas ações são mediadas pela escrita.

É importante perceber que, nas sociedades grafocêntricas, saber usar a escrita é potencialmente útil, pois pode funcionar como um passaporte para acessar inúmeras oportunidades, entre elas a de adquirir conhecimentos valiosos e poderosos (Young, 2007), como aqueles que nos permitem saber de nossos direitos, compreender a realidade social, cuidar de nós e da família, nos profissionalizar etc. No entanto, é preciso também ter consciência de que só saber ler e escrever não é suficiente, pois adquirir esses saberes por si só não promove a emancipação das pessoas, tampouco garante a mobilidade social e a transformação da sociedade.

Traçar trajetórias de sucesso têm relação direta com a ruptura de hierarquias mais amplas, a superação das desigualdades sociais e econômicas e a possibilidade de justiça social. Por outro lado, numa sociedade grafocêntrica, não ser alfabetizado ou desconhecer certos usos da escrita pode ocasionar processos de opressão e discriminação social (Di Pierro; Galvão, 2007), que independem dos múltiplos e variados saberes de que essas pessoas dispõem. Por exemplo, é muito comum que sujeitos não alfabetizados tenham seus saberes menosprezados, mesmo que sejam valiosos e atendam a interesses coletivos, como é o caso dos que conhecem os benefícios das plantas para a saúde, que planejam e constroem diferentes edificações, que conhecem o ritmo da natureza, o processo de plantio e colheita, que atuam em movimentos sociais e, que, mesmo sem escolarização, lutam pela garantia de direitos humanos e sociais, pela sustentabilidade do planeta e pelo cuidado da vida.

Em face disso, ao observarmos determinadas circunstâncias, quando as pessoas estão falando, escutando, lendo, escrevendo ou “performatizando” com textos escritos ou a partir deles, podemos identificar o que denominamos de **práticas de letramento**⁷. Essas práticas são reconhecidas a partir do que as pessoas estão fazendo, pela presença e pelos usos de produções culturais escritas, em ambientes organizados para essas finalidades e com a presença de determinados artefatos.

No ambiente doméstico, por exemplo, uma prática de letramento conhecida é o registro de receitas culinárias. Quando alguém assiste a um programa de culinária e toma notas num caderno ou numa folha, identificamos que essa prática possui características, propósitos, procedimentos, operações próprias, mobilizam certos gêneros textuais, ocorrem em certos ambientes com artefatos materiais (caderno, caneta, aparelho de TV etc.) que permitem a sua realização. Essa prática também envolve um valor social e um significado para quem a registra⁸, que muda de acordo com os participantes, os propósitos, as necessidades, os recursos disponíveis etc. O mesmo ocorre quando produzimos uma lista de compras para lembrar de produtos a serem comprados. Normalmente produzida antes da ida ao supermercado ou à feira, essa prática envolve a mobilização da linguagem escrita em favor de uma finalidade específica (lembrar-se de um conjunto de produtos que se quer adquirir), com base num gênero textual determinado (a lista), mediante operações (inventário, registro de produtos e checagem da lista) e em contexto situados.

Fora do ambiente doméstico, em espaços e situações que nem sempre percebemos, também lidamos com inúmeras práticas de letramento. Esse é o caso da pichação, praticada por determinados grupos sociais. No caso da cidade de São Paulo, a pichação é comum entre grupos periféricos⁹, que, por meio de uma estética própria, criam grafias e modos particulares de expressão, a fim de manifestar suas inquietações sociais e políticas, de denunciar desigualdades e discriminações sofridas e de se apropriar de territórios urbanos. A pichação, para esses grupos, cumpre com um propósito sociocomunicativo singular, e, além disso, presta-se ao estreitamento de laços, à tomada de consciência sobre a realidade social, à construção do sentimento de pertença, ao poder dizer e se contrapor às normas sociais, entre outras motivações. Para os que desconhecem suas características, propósitos, função social, valor político e códigos próprios, esses textos grafados nos muros, paredes, portas e fachadas de edifícios são, por vezes, incompreendidos, objetos de crítica e preconceito. Ainda, quando não houver autorização prévia do proprietário ou do poder público, a pichação é classificada como dano qualificado, passível de detenção de seis meses a três anos e multa.

⁷ Em linhas gerais, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (ver Street, 2014). Isso inclui a consciência de letramento das pessoas, as construções e os discursos sobre o letramento, como as pessoas falam sobre e atribuem significado às práticas de letramento. Esses são processos internos para o indivíduo, ao mesmo tempo em que as práticas são processos sociais que conectam as pessoas com outras e isso inclui cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais (Barton; Hamilton, 2000, p. 7-8 – Tradução Livre).

⁸ Nos registros de receitas culinárias, tem-se atribuído atualmente um valor muito positivo ao preparo de alimentos em casa e para a família, seja por questões de saúde e qualidade de vida, seja como hobby. Daí a diversidade de programas com essa temática na TV ou de vídeos em redes sociais. Além disso, de uma função, no âmbito doméstico, antes atribuída exclusivamente às mulheres, vê-se algumas mudanças mais recentemente, envolvendo também outros atores sociais, assim como outros valores. Nesse sentido, quando pensamos no valor social da prática culinária, é possível identificarmos que ela perpassa a disseminação de pratos em livros, revistas, jornais e programas de TV, a produção de cadernos de receitas, de coleções de fotografias de pratos feitos em casa, de vídeos com o preparo de alimentos, de comentários disseminados em redes sociais, por exemplo.

⁹ Para saber mais sobre a pichação na cidade de São Paulo, recomendamos o documentário *Pixo*, dirigido por João Wainer e Roberto T. Oliveira, produzido em 2009, disponível no Youtube, gratuitamente.



Outra importante característica das práticas de letramento é que elas não são estáveis e imutáveis. Pelo contrário, mudam no tempo histórico e no espaço social, e variam de acordo com o contexto de interação e com o âmbito social onde se localizam. Temos práticas de letramento que, com o tempo, aos poucos se extinguíram ou se modificaram, e outras novas emergiram, advindas dos usos de tecnologias digitais, como nos mostram as autoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Julianna Silva Glória, nesta Unidade.

Há outras práticas de letramento que, quando ocorrem na escola, seguem padrões muito distintos daqueles próprios aos contextos onde habitualmente ocorrem, como é o caso da produção de uma lista de compras.

No contexto doméstico, geralmente produzimos as listas de compras com uma caligrafia que mostra nossa pouca preocupação com a legibilidade, nos referimos a produtos por suas marcas ou seus nomes comerciais, listamos os produtos desordenadamente, ocupando o papel de diferentes maneiras. Porém, quando elaboramos uma lista de compras como atividade de Língua Portuguesa, em sala de aula, lidamos com uma prática de letramento recontextualizada e simulada, em que são retirados e modificados o contexto de uso e os seus propósitos, o que traz várias consequências para quem as produz.

Assim, vemos que os modos de se fazer algo com a escrita mudam de acordo com o contexto. A escrita da lista de compras na sala de aula já não se presta para recordar todos os produtos que estão faltando em casa. Essa lista é produzida para fins didáticos, para aprender a escrita, dirigida ao/à professor/a e aos colegas, seguindo certas convenções de uso da folha e do caderno, de legibilidade e correção, de modo que outros (professor/a e colegas) compreendam o que está escrito, ou seja, fazemos a lista seguindo algumas convenções que, no contexto doméstico, não são sequer levadas em conta.

Nesse caso, mesmo que a prática pedagógica parta da produção de um texto que circula socialmente, a lista de compras, a proposta não coincide com a atividade humana em que esse gênero de texto é mobilizado. Partir de um gênero de texto presumido como conhecido pelo estudante não é o suficiente para promover aprendizagens relativas a uma prática de letramento que ocorre em alguns lares.

Na escola, diferentemente desse exemplo, podemos promover práticas de letramento para dar conta de necessidades da turma, da resolução de uma situação-problema, do desenvolvimento de um projeto coletivo, por exemplo. É o caso da biblioteca de classe, desenvolvida pela professora Aline do Nascimento. As práticas de leitura e de escrita das crianças seguem algumas convenções típicas das bibliotecas (catalogar livros em uma lista ou livro de tomo, organizá-los em seções, segundo critérios de classificação, elaborar fichas de controle de empréstimos etc.) e cumprem com algumas funcionalidades importantes para essa turma de alunos, tal como organizar o acervo, para permitir o acesso de todos aos livros e favorecer o empréstimo de obras que são lidas em casa. Essa prática de letramento surge do interesse e da necessidade da turma, permite que as crianças aprendam praticando e é desenvolvida coletivamente e de forma cooperativa, já que elas empregam recursos próprios e apoiam umas às outras. E, como tal, é um contexto significativo para aprender a ler e a escrever.

O exemplo da professora Aline também nos ajuda a compreender que o letramento não se restringe a capacidades de ler, escrever, escutar ou falar sobre textos escritos. As capacidades são recursos que possibilitam agir com textos escritos, mas os letramentos não se resumem a elas. Na descrição de como funciona a biblioteca de classe da professora Aline, compreendemos que há vários outros elementos envolvidos, como já comentamos.

As reflexões apresentadas aqui permitem compreender que a linguagem escrita, que nós humanos criamos, constitui-se em modo de ação no mundo, e, assim como outras linguagens, está a serviço de propósitos sociocomunicativos diversificados. Os letramentos são práticas sociais nas quais os textos escritos são cruciais para a interação, estão articulados a propósitos sociocomunicativos e podem estar vinculados a outras linguagens além da escrita.

Que tal parar o estudo deste texto agora, para listar situações que você vivenciou no dia de hoje, nas quais a escrita esteve presente de algum modo? Desde o momento em que você acordou até agora, a escrita perpassou suas atividades? Construa essa lista, prestando atenção em cada atividade que realizou nesse período do dia.

Provavelmente não será fácil construir essa lista, isso porque, para nós, professores/as, a escrita encontra-se presente em grande parte do cotidiano, são ações tão habituais e incorporadas em nossa rotina que temos até dificuldade de identificá-las.

Quando pensamos nas circunstâncias em que fazemos uso da escrita, temos o que se convencionou denominar **eventos de letramento**.

Eventos de Letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial das interações. Os eventos de letramento ocorrem num ambiente físico e social específico, por isso, é sempre um evento situado, que ganha forma a partir dos modos como os participantes se engajam em atividades. Essas atividades têm propósitos bem definidos que, para serem alcançados, exigem modos de lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais próprios dos ambientes onde se encontram.

Os eventos de letramento também podem estar relacionados, como Barton e Hamilton (2000) explicam, a rotinas, regras e expectativas institucionais. Exemplo disso é uma atividade rotineira na escola, a reunião pedagógica, onde se espera que professores/as estejam presentes e dispostos a discutir temas relativos à escola e ao planejamento de ensino, com papéis distintos para o coordenador pedagógico que organiza a reunião e para os/as professores/as que tomam parte dela, com formas de participação acordadas e regradas por esse ambiente. Nos eventos de letramento, os textos são parte fundamental dessas circunstâncias, pois se conectam aos propósitos, papéis e modos de ação dos participantes.

Letramentos na escola ou a escola como Agência de Letramento

A partir do entendimento mais aprofundado sobre o conceito de letramento, compreendemos que adotá-lo implica várias consequências para as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizamos algumas proposições, a fim de contribuir para a transformação da escola numa agência que, além de se constituir em espaço-tempo importante para aprender e refletir sobre conhecimentos linguísticos, promova a ampliação do repertório de práticas sociais de uso da escrita, incluindo aquelas típicas do contexto escolar (por exemplo, a avaliação por meio de provas, a tomada de notas de estudo, a realização de questionários de leitura etc.).

Consideração do local, sem perder de vista o global

Uma das consequências dos estudos do letramento é agregar novos sentidos à proposição de Paulo Freire (2004), de que, ao estabelecer processos educativos, é preciso considerar a realidade social das pessoas envolvidas, seus conhecimentos de mundo, os contextos em que vivem e interagem uns com os outros. Por isso, é preciso que nós, professores/as, conheçamos as práticas de letramento locais, comunitárias e familiares das quais os alunos tomam parte.

Isso implica entender os modos como os estudantes e seus familiares se inserem nas práticas de letramento, em quais eventos de letramento estão envolvidos, como os textos escritos funcionam nessas situações, ou seja, como a escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos.

Nesse processo, é preciso não se esquecer do caráter dinâmico dos contextos em que os eventos de letramento são produzidos, reconhecendo as opções comunicativas e as práticas de linguagem locais, que se desdobram em tantas outras nem sempre tão visíveis e largamente reconhecidas, como parte dos patrimônios culturais comunitários e daqueles que vivem e produzem esses espaços sociais (Kalman, 2004).

Importante destacar que não se trata de criar dicotomias entre o que é local e o que é global, pois práticas de letramento situadas em determinados contextos não se encontram apartadas do social. Mas tomá-las como ponto de partida e objetos de análise e compreensão na escolarização não nos exime do papel de ampliar repertórios, desde as práticas de interesse mais local e restrito até aquelas potencialmente poderosas para agir criticamente em vários âmbitos sociais.

Consideração sobre a heterogeneidade de experiências no mundo da escrita

O ponto de partida dos processos de aprendizagem reside na identificação e no reconhecimento do que os estudantes já sabem, do que são capazes de fazer e dos modelos de ação que seguem para agir no mundo social. Daí a necessidade de identificar os conhecimentos linguísticos que eles possuem, a familiaridade que têm com os artefatos culturais com os quais convivem e a habilidade de manusear esses artefatos, especialmente aqueles que circulam e são apropriados em sua comunidade, assim como os eventos de letramento de que tomam parte e os papéis que desempenham nessas situações.

Trata-se de reconhecer que os estudantes, em processo de escolarização, possuem uma bagagem cultural diversa e relacionada às suas biografias, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem, entre outros aspectos.

Tornar a escola uma agência de letramento requer reconhecer essa diversidade e levá-la em conta nas escolhas sobre o que, quando e como ensinar. Com isso, a partir das novas aprendizagens e dos modos de interação, em eventos de letramento situados na escola, os estudantes constroem identidades, o que demanda que os projetos educativos sejam pautados tanto pelos patrimônios culturais e histórias de vida como pelas necessidades e expectativas desses estudantes.

Construção de um mosaico de práticas sociais: agir com a escrita

A participação em sociedades grafocêntricas e crescentemente tecnologizadas como a nossa implica uma ampla gama de possíveis eventos nos quais os textos escritos são cruciais para intervir/agir. A escola, em resposta a esse contexto social mais amplo, precisa se tornar um espaço de ação a partir da e com a língua escrita, colocando, no centro desse processo, a participação dos sujeitos, acionando diferentes formas de ação, propiciando que as crianças desempenhem papéis variados nessas circunstâncias.

Essa proposição instala o desafio de partir de interesses dos estudantes e conectar práticas de letramento que não necessariamente teriam lugar num “típico” processo de educação escolar, aquelas que se encontram em situações fora do contexto escolar, outorgando-lhes novos significados. Ou seja, ao mesmo tempo que práticas de letramento comunitárias ou locais adentram a escola, outras precisam ser selecionadas e materializadas em eventos em diferentes espaços escolares. Requer fazer escolhas e implementar propostas que têm origem em interesses ou problemáticas que dizem respeito a todos os envolvidos no processo de aprendizagem e que, para sua resolução ou realização, seja crucial usar textos escritos para diversos propósitos, tanto para agir como para atribuir sentido ao que se está fazendo.

Um espaço para praticar: o ambiente promotor da leitura e da escrita

Criar ambientes para ampliar letramentos e oportunidades de participação em situações sociais mediadas pela linguagem verbal envolve pensar na composição de um ambiente. Ambientes que permitam aos estudantes, de um lado, efetivamente tomar parte desse processo, que é aberto ao diálogo, e, de outro, dispor de recursos materiais e infraestrutura para promover determinado evento de letramento.

Especialmente sobre esses recursos, no qual se incluem desde o quadro de giz, passando pelos impressos e pelos meios digitais, até os gêneros de textos multimodais, cabe retomar a diferença entre ter os recursos disponíveis naquele ambiente (o que denota a presença física de materiais, tecnologias e equipamentos próprios da cultura escrita e a infraestrutura para sua distribuição) e torná-los acessíveis (dar oportunidades para sua apropriação e uso em situações em que são necessários para que leitores e escritores possam agir), como bem nos propõe Kalman (2004). Acessar artefatos escritos implica a interação entre pessoas com e a partir desses artefatos e, conseqüentemente, requer pensar outro aspecto importante a ser considerado na criação desses ambientes.

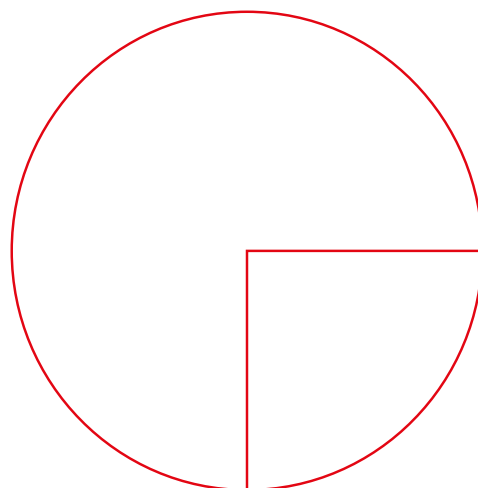
Ademais, é necessário recordar que nós, professores/as, devemos ser compreendidos/as como agentes de letramento, que auxiliam na tomada de decisões, promovem a interação com outros agentes, bem como estabelecem planos de ação condizentes com as necessidades do grupo (Kleiman, 2007). Nossa ação, nessa perspectiva, pauta-se por realizar atividades com nossos estudantes, mediando a aprendizagem por meio do estabelecimento do diálogo entre todos e promovendo a apropriação de práticas de letramento. Requer entender como os textos funcionam nessas práticas, a fim de que todos possam atribuir sentidos coletivos e individuais ao que leem e ao que escrevem. Essa mediação também está pautada pelo planejamento de ações que visam à definição de um objetivo, para se mover entre eventos de letramento que facilitem a entrada dos estudantes nessas situações.

Em síntese

Conforme discutimos, assumir a escola como uma agência de letramento implica promover uma série de eventos de letramento em sala de aula e na escola, com finalidades sociocomunicativas partilhadas, dos quais as crianças participam e, participando, aprendem como os textos funcionam em sociedade. A partir disso, podem desenvolver capacidades, adquirir e compartilhar conhecimentos de várias ordens (linguísticos, de mundo, da situação comunicativa, sobre os textos etc.), expressar e aprender valores, atitudes, sentimentos e estabelecer relações sociais, assim como construir certa consciência sobre os letramentos.

Nessa perspectiva, os estudos do letramento nos conduzem a uma agenda pautada pelo (re)conhecimento do diverso e do singular. Em vez de respostas educativas uniformes e descontextualizadas, enjauladas nas rígidas e tradicionais grades dos sistemas escolares (Arroyo, 2005), temos o desafio de criar oportunidades variadas, para que as pessoas ampliem conhecimentos e deem continuidade a sua educação, abarcando necessidades, aquelas locais, que se referem aos contextos em que os alunos se inserem, articuladas às globais, que remetem à sociedade e à humanidade.

Também pensar a escola como agência de letramento indica caminhos para essa reinvenção. Propostas educativas capazes de responder a essa agenda são aquelas que reconhecem as crianças como sujeitos plenos de direito, produtores e portadores de patrimônios culturais e identificam e integram suas necessidades de aprendizagem, o que é relevante conhecer, as práticas de uso da escrita que apoiam essas crianças numa perspectiva emancipatória, em vez de presumir esses elementos de maneira universal e padronizada.



Referências

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacies practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 07-15.
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. 128 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 144 p.
- KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 5-28, maio/jun./jul./ago. 2004.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: CEFIEL, 2005. 65 p. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>
- KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Rio Grande do Sul, v. 53, p. 3-28, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>
- STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014. 238 p.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Claudia Lemos Vóvio é graduada em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou seu Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É Professora da Universidade Federal de São Paulo e membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL).

E-mail: cl.vovio@unifesp.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6082754427382954>

Fernando Rodrigues de Oliveira é graduado em Letras pela Faculdade da Alta Paulista e em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus Marília. Mestre e Doutor em Educação pela Unesp-Marília, com Pós-Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Araraquara. É professor da Universidade Federal de São Paulo e líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL).

E-mail: fernando.oliveira13@unifesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7112621592674917>

TEXTO 2

Letramento digital de crianças na alfabetização e sua consolidação: reflexões e ações didáticas

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Mônica Daisy Vieira Araújo
Julianna Silva Glória

Contextualizando o tema

Este texto pretende discutir a cultura digital e aspectos da cultura escrita digital que se produz na contemporaneidade, evidenciando como os sujeitos com quem trabalhamos vivenciam e produzem essa cultura. Em diálogo com cenas e ações didáticas vivenciadas em escolas públicas, apresentaremos conceitos e reflexões que podem ajudar os/as professores/as a pensar estratégias didáticas que contemplem a cultura escrita manuscrita, impressa e digital no trabalho em sala de aula. Defendemos que é desejável e possível incluir dimensões e possibilidades de uso que estão postas pela cultura escrita digital na alfabetização e no ensino de Língua Portuguesa.

Quem são as crianças e os pré-adolescentes na cultura digital? Para tentar responder parte dessa pergunta, a seguir, apresentaremos algumas cenas que podem demonstrar a diversidade de comportamentos e atitudes presentes nas infâncias contemporâneas e o quanto ela está presente a cultura digital.

Cena 1 - Crianças são flagradas por um fotógrafo ao fingirem tirar uma selfie usando um chinelo como se fosse um celular.

Cena 2 - Uma criança não alfabetizada que convive em ambiente letrado digita o nome de um desenho e copia o escrito. Abre o Netflix e cola o título no menu localização.

Cena 3 - Um grupo de crianças de 8 anos de idade cria um grupo de WhatsApp e, antes do dia da prova de matemática, compartilha informações sobre o conteúdo. O grupo tem regras de relacionamento definidas pelas crianças.

Cena 4 - Crianças de 8/9 anos discutindo sobre uma propaganda que farão de um livro, com recursos digitais:

Pesquisadora: Geralmente, onde é que as pessoas divulgam as coisas e fazem propaganda de algo? Onde a gente vê muita propaganda?

Emanuel: Nos vídeos superlegais, aí aparece a propaganda e estraga nossa vida.

Pesquisadora: Como é essa propaganda?

Bernardo: Aparece “compre esse produto, compre esse produto! Está em oferta, 50%”.

Emanuel: É, tipo assim, você está vendo um vídeo de um menino jogando, superlegal, aí aparece “Vamos, compre esse produto na Black Friday!”.

Bernardo: A propaganda é só para você comprar coisa que você já tem, gastar dinheiro, e outros ficarem ricos (Assumpção, 2022. p. 122).

As cenas apresentadas, extraídas de pesquisas ou de observação do cotidiano, reforçam que é necessário conhecer como as crianças estão desenvolvendo práticas típicas da cultura escrita digital. Vivemos num contexto em que a cultura digital impacta sistemas semióticos, formas de interação e linguagens (Barton; Lee, 2015) que ocorrem em contextos sociais e culturais complexos. Comentando sobre novas materialidades da leitura e da escrita, Roger Chartier (2019) nos alerta que “não há área da vida social que não esteja sendo transformada pelas tecnologias digitais” (Chartier, 2019, p.16).

As quatro cenas ilustram mudanças de comportamentos que são produzidas pela vivência com a cultura digital, que apresenta características próprias, tais como: hipertextualidade (quando um texto leva a outro através de um link); multimodalidade (resultado do uso de diferentes linguagens e recursos, como escrita, imagens, sons, entre outros); compartilhamento (quando ler e produzir implica em enviar as mensagens para alguém); convergência (num mesmo dispositivo, é possível produzir e enviar mensagens, assistir a vídeos, ver filmes, ouvir músicas); interatividade (quem usa as tecnologias digitais precisa fazer escolhas de conteúdo, clicar, arrastar para algo acontecer na tela) e participação atuante do usuário (para produzir conhecimento em ambiente digital).

Há um aspecto muito importante para uma crítica aos usos sociais que a cultura digital intensifica, que é sua intenção comercial, evidenciado na Cena 4. Os interesses comerciais e as estratégias de marketing estão interferindo e condicionando o que vem para o leitor e concorrendo com o que ele quer realmente ler nas telas. Isso exige um trabalho que contemple não apenas o uso de textos digitais, mas também reflexões éticas, estéticas e políticas sobre como os textos e seus leitores são impactados ao ler e escrever em telas.

Discutindo conceitos e dialogando com propostas didáticas vivenciadas com crianças

As práticas sociais apresentadas no tópico anterior se relacionam ao fenômeno que chamamos de **letramento digital**. Coscarelli e Gomes (2022, p. 138) definem o conceito como “[...] a capacidade que as pessoas desenvolvem para lidar com as práticas sociais de compreensão e de produção de textos encontradas em ambientes digitais [...]”. Apesar das desigualdades no acesso, cada vez mais as tecnologias digitais estão fazendo parte do cotidiano de crianças¹⁰. Isso significa que o acesso vem aumentando e que, desde muito cedo, elas vêm modificando comportamentos, gestos e atitudes ao vivenciarem a cultura digital e, nela, a **cultura escrita digital**, considerada por nós como um tipo de cultura escrita que é perpassada pela cultura digital. Na cultura escrita digital, estão presentes valores, comportamentos, atitudes, hábitos, práticas, materialidades, gêneros e linguagens que são vivenciados nas práticas de leitura e de escrita em meio digital, utilizando dispositivos digitais como computador, notebook, tablet, smartphone, assistente virtual, entre outros (Frade, Araujo, 2022).

¹⁰ São variados os exemplos de crianças acessando plataformas para ver vídeos ou jogar e produzindo conteúdos em ambientes digitais, comumente chamados de mídias digitais. Ver pesquisas em Cetic.br - TIC Kids Online Brasil.

Na Cena 1, as crianças estavam imitando a produção de um texto muito valorizado na cultura digital: a imagem. Na cena seguinte (Cena 2), quando a criança digita um texto para buscar o nome de um filme, está produzindo um tipo de texto de busca, reconhecendo signos imagéticos, sonoros e verbais como recursos semióticos. Ela também usa um recurso inédito, a transcrição de voz, e, num processo de convergência, grava a voz num programa específico, leva para uma outra plataforma e aciona a busca. Esse ato, que envolve ditar, saber onde se coloca a palavra e acessar diferentes sistemas até chegar ao filme, caracteriza a cultura escrita que funciona em ambientes digitais que a criança já sabe utilizar. Ela conhece o modo como os textos digitais funcionam nas práticas sociais (letramento digital) e já domina habilidades que permitem entrar, copiar, colar, registrar palavras típicas de uma alfabetização digital, que, por sua vez, implica no aprendizado dos modos de operar com a tecnologia no seu sentido mais técnico e compõe o letramento digital. Todos os gestos e conhecimentos necessários para operar com um dispositivo digital são, pois, fundamentais em função dos usos sociais da escrita no ambiente digital (Ferreiro, 2013).

As cenas também evidenciam que, mesmo sem estar alfabetizado, uma pessoa pode utilizar o dispositivo digital com o uso de múltiplas linguagens, que constitui o que chamamos de multimodalidade, conforme estudos de Kress e Bezemer (2009) e Kress (2005)¹¹. Entretanto, se os recursos de ditar textos estão disponíveis para ajudar a registrar, isso não significa que a criança que os utiliza tem autonomia para ler e escrever por conta própria; daí a necessidade da alfabetização, como um conhecimento que permite ler e escrever textos em qualquer ambiente, de forma autônoma, compreendendo o modo como funciona o Sistema de Escrita Alfabética. Embora haja uma série de recursos de transcrição ou de uso de outras linguagens disponíveis, pesquisas realizadas com crianças em fase de consolidação da alfabetização mostram que elas valorizam a escrita como sistema, se valem de áudio e emojis de maneira equilibrada, sabendo suas funções para a produção de sentido, e pensam, inclusive, na melhor forma de recepção das mensagens para quem vai recebê-las (Vasconcelos, 2019).

Se precisamos associar a cultura escrita digital ao período da alfabetização e de sua consolidação, é porque acreditamos que cabe à escola dialogar com os novos conhecimentos, atitudes e comportamentos que se instituíram com o advento da cultura digital. No entanto, ressaltamos que é necessário trabalhar a cultura escrita como um patrimônio, como uma herança que precisamos garantir, compreendendo a heterogeneidade de usos, suportes, gêneros e linguagens que herdamos. Nessa concepção, as crianças precisam ler e produzir textos, nas formas manuscrita e impressa, cultivando práticas que envolvem folhas, cadernos e livros impressos.

Em nossa sociedade grafocêntrica, a escrita se realiza como prática social. Quando praticada em dispositivos digitais, somos estimulados a explorar variadas linguagens, assim como a ler e escrever textos em formatos e estruturas que alteram os usos da própria linguagem escrita em nossa sociedade. Além disso, a quantidade de informações e as formas mais ágeis de edição e divulgação exigem, desde a alfabetização, um trabalho sobre como lidar com informações falsas, a desinformação. Como vimos, na Cena 3, as crianças se organizam para resolver problemas escolares com autonomia e, na Cena 4, há questões éticas envolvidas quando há interesses de consumo cruzando o espaço das telas para todos os usuários, inclusive para as crianças. Verificamos o quanto elas se incomodam e são impactadas por isso, demandando da equipe de professoras um trabalho sistemático de análise e discussão crítica dos diferentes interesses envolvidos. Nesse contexto, cruzam-se questões sociais, econômicas, linguísticas, éticas, estéticas e políticas de que precisamos tratar na sala de aula.

¹¹ Vários exemplos de produção multimodal de crianças na escola foram analisados em Frade, Araújo e Glória (2018).

A seguir, apresentamos ações didáticas que mostram algumas possibilidades pedagógicas.

Ação didática 1 - Será que é verdade?

As crianças escrevem e leem em dispositivos digitais por meio de práticas socialmente valorizadas, como a troca de mensagens por áudio, emojis, figurinhas, fotos, vídeos e escrita. Exploramos essa possibilidade numa ação didática proposta em Araújo, Frade e Moraes (2022) – denominada Será que é verdade? – que foi desenvolvida em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte. Toda ação foi desenvolvida em contexto offline. Como Marsh (2019) propõe, o letramento digital pode ser compreendido como práticas de leitura e de escrita que ocorrem e se relacionam nos ambientes online e offline, que se complementam nas práticas atuais de leitura e de escrita.

No primeiro momento, foram verificados os conhecimentos que as crianças tinham sobre as redes sociais. Em seguida, foi proposta a produção, individual, de um texto típico do ambiente digital: uma biografia de perfil de rede social, que deveria ter, pelo menos, duas informações que não eram verdadeiras. Foi combinado que as informações que deveriam constar eram: desenho da imagem pessoal, brinquedo ou brincadeira preferida, filme ou série preferida, o que mais gostam de fazer, quantos irmãos têm e o que gostariam de ser quando crescer. Em um terceiro momento, os estudantes deveriam, em roda, descobrir quais informações das biografias dos colegas eram verdadeiras ou falsas. Todos tinham placas de emojis, indicando signos de positivo e negativo, para levantar quando o colega apresentasse e lesse a sua biografia para a turma. A seguir, você pode ver algumas produções das crianças, com suas biografias de perfil de redes sociais (Figura 1).

Figura 1 – Produção de texto de biografia de rede social



Meu perfil:

Nome: Davi Ferreira Moreira
Idade: 10 anos
Brincadeira: pega pega e futebol
Filme: rouns 6 e la casa de papel
O que mais gosta de fazer: jogar e assistir atacontaito (SIC)
Quantos irmãos: 0
O que querem ser quando forem adultos: ser policial, criador de máquina e presidente

Fonte: Banco de dados da professora

Possivelmente a escrita “atacontaito” refere-se a um anime japonês, cujo nome em inglês é Attack on Titans (Ataque dos Titãs).

Após as descobertas e reflexões sobre informações falsas e como descobri-las, foi produzida, coletivamente, uma lista de boas condutas, verificação de informações falsas e segurança em redes sociais a ser publicada no site da escola. Para isso foi promovido um debate em torno de algumas perguntas: a) Para que as pessoas criam perfis em redes sociais?; b) Vocês acham que na vida real as pessoas postam informações que não são verdadeiras em seus perfis? Por quê?; c) Quais são os diferentes interesses envolvidos nesta produção de texto em redes sociais?; d) Quais são os perigos de não saber se as pessoas postam informações que não são verdadeiras em seus perfis?; e) Tudo que está escrito pode ser considerado verdade? Por quê?; e, finalmente, f) Se foi fácil saber aqui em sala de aula quais informações dos perfis não eram verdadeiras, porque vocês se conhecem na vida real, como avaliar perfis de pessoas que vocês não conhecem¹²?

Nas produções, percebemos que as crianças conhecem muito bem a estrutura do texto digital “biografia de perfil de rede social”, haja vista a criação de um texto com as frases uma abaixo da outra e um desenho, à esquerda, cujo foco está no rosto do proprietário do perfil. Não desenharam o corpo todo, pois sabem que o espaço do texto imagético, no perfil da rede social, é pequeno e, por esse motivo, caberia apenas uma foto de rosto para que os seguidores consigam visualizar a imagem.

Em um contexto pedagógico mais controlado, a produção de um texto multimodal digital, mas criado de forma manuscrita, no papel, simulando o ambiente digital, permite maior concentração das crianças, uma vez que tanto a oferta como a diversidade de manipulações de recursos semióticos, tais como imagem estática ou em movimento, sons, entre outros, trazem muitos apelos. No entanto, ao realizarem o perfil na forma manuscrita, as crianças também criaram recursos inéditos, que são conjugados para fazer sentido. Como podemos observar na Figura 1, na produção à esquerda, a criança faz uso de vários recursos semióticos: a escrita e a diagramação, um desenho que a representa e outro de uma bandeira, com um ideograma, onde ela escreve a palavra Japão, para esclarecer sua intenção de que o leitor compreenda que o desenho se relaciona à cultura desse país.

A professora não precisou explicar que o texto é típico do ambiente digital, pois as crianças revelaram ter um certo nível de letramento digital, oriundo de práticas de uso do celular e de outros dispositivos no espaço doméstico, e, possivelmente, conhecer textos multimodais que já estão presentes na escola e são expandidos nos contextos da cultura escrita digital. Entretanto, em um outro texto produzido na mesma turma, uma criança escreveu as perguntas e as respostas, indicando um conhecimento de produção de texto oriundo da cultura escolar manuscrita e impressa, desnecessário na produção de biografia de perfil de rede social. Assim, embora estejam envolvidas em práticas de leitura e de escrita digital desde muito pequenas, o nível de letramento digital dos alunos é diferenciado, o que demanda que a escola tome os entornos digitais e seus textos como objeto de ensino. Isso envolve ler e produzir textos com diferentes recursos semióticos, assim como aprender a reconhecer textos verbais e imagéticos falsos, pois a adulteração dos recursos semióticos é cada vez mais facilitada pelas tecnologias de inteligência artificial.

¹² A discussão pode ser ampliada para outros tipos de textos, inclusive os informativos ou científicos, indicando critérios que podem ser adotados para verificação de autoria, de aspectos que dão confiabilidade a um autor ou uma instituição e de vários outros que permitam analisar a presença ou ausência de interesses comerciais ou de outra ordem que estão implícitos ou embutidos nos textos.

Ação didática 2 - Produção textual com realidade aumentada

Em uma turma do segundo ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública de Governador Valadares, Minas Gerais, para estudar as espécies animais com seus alunos, a professora elaborou uma sequência didática interdisciplinar de leitura e produção de texto, usando suportes diferentes, como papel, caderno e tela digital, para registrar do conhecimento alcançado pelas crianças.

A proposta da professora foi produzir com as crianças um texto audiovisual, usando realidade aumentada, para tratar sobre as espécies animais e suas especificidades e, por isso, estimulou a construção de um repertório de informações. Para tanto, as crianças tiveram que ler, sintetizar conceitos e fazer trabalhos artísticos, ou seja, as crianças produziram respostas manuscritas às questões do livro didático de Ciências, fizeram um mural com desenhos dos animais que escolheram para conhecer; e mais, navegaram em vários sites, buscando informação sobre cada espécie animal; depois, resumiram os dados coletados no caderno de aula. Dessa forma, experimentaram o texto escrito nas formas manuscrita, impressa e digital. No processo de alfabetização e de sua consolidação, as ações didáticas precisam contemplar os diferentes formatos de textos escritos em nossa sociedade, incluindo o digital, pois a compreensão dos multimodos, gestos, comportamentos, formatos, linguagens, utilizados para que o texto escrito aconteça em contexto social, garante toda a riqueza de manejo com as formas de registros sociais do escrito.

Como refletem Rojo e Almeida (2012), as práticas sociais mediadas pelas linguagens ocorrem em contexto de multiletramentos, que promovem o contato com produções letradas com multimodalidades e multissemioses variadas. No caso do ambiente digital, a exemplo das plataformas de compartilhamento de vídeo e das redes sociais, onde diversos tipos de gêneros textuais digitais são inseridos, estas estruturas estabelecem o formato, a estrutura e o modelo que esses gêneros devem ter. Daí surgem gêneros textuais digitais, tais como: story, memes, comentários, posts, e-mail, blog/vlog, literatura digital¹³, entre muitos outros que foram criados e desenvolvidos para serem lidos no suporte digital.

Após a fase de construção de um repertório sobre a temática de estudo, a professora orientou que produzissem um vídeo sobre curiosidades de cada espécie de animal a ser compartilhado digitalmente com outra turma. Ela queria que tivessem a oportunidade de usar a tecnologia para projetar a imagem virtual na sala de aula e pudessem ter uma outra experiência, com a imagem do animal em realidade aumentada, que foi utilizada nesta produção do vídeo para representar o animal escolhido por cada grupo de crianças¹⁴ (Figura 2).

Figura 2 – Crianças criando a imagem de um coelho com realidade aumentada



Fonte: Banco de dado da professora da turma

¹³ Para acessar gratuitamente algumas obras de literatura infantil e juvenil digital, lidas em dispositivos móveis como tablets, acessar <https://www.storymax.me/>

¹⁴ A professora usou um aplicativo de criação de realidade aumentada denominado ARLOOPA. Este é um aplicativo de celular muito intuitivo e acessível através do Play Store.

Para produzirem o texto audiovisual com realidade aumentada, cada grupo de crianças digitou um roteiro das falas com as informações sobre o animal, para, em seguida, ensaiá-lo. Inclusive, nessa etapa, as crianças tiveram que criar marcações de onde colocarem as mãos, para interagir com a imagem projetada do animal através da realidade aumentada. A professora dava o referencial de onde estava o coelhinho, por exemplo, e elas tentavam interagir com ele, como se o estivessem vendo. Depois, a professora mostrava a imagem na tela, para que as crianças fossem tornando o gesto que aparecia na tela do celular o mais natural possível (como se estivessem tocando em um coelhinho de verdade).

Somente após este ajuste da interação das crianças com a imagem em realidade aumentada, é que ocorreu a gravação pautada no roteiro das falas produzidas por cada grupo de crianças sobre a espécie animal estudada. O roteiro que foi digitado pela equipe de crianças foi usado para a gravação oral que elas fizeram na produção audiovisual final. Podemos ver, neste exemplo, que leitura, oralidade e escrita também se articulam tanto na pesquisa como em seu registro e produção final. Uma prática alimentando a outra.

Na produção final, foram usados diferentes recursos semióticos, como a imagem criada em realidade aumentada, o movimento, o som de fundo¹⁵, que foram empregados para produzir sentidos, constituindo o que chamamos de multimodalidade, conforme Gunther Kress (2005) e Jeff Bezemer (2009).

A experiência dessas crianças revela um pouco do potencial de estímulo à autoria que o trabalho com o texto digital na escola pode alcançar, utilizando tantos elementos significativos e contemporâneos, para que as crianças reflitam e aprendam a se comunicar na sociedade em que vivem.

A interatividade e a participação, características ampliadas e muito presentes na cultura digital, se complementam na cultura escrita digital, na medida em que, ao acessarem sites e/ou usarem aplicativos, redes sociais, grupos de aplicativos de conversas instantâneas, entre outros ambientes digitais, as crianças são incentivadas a fazer comentários, a responder a **quiz**, a dar likes, a movimentar um personagem em uma obra literária e até mesmo a usar recursos disponibilizados apenas por meio do modo de interatividade dos ambientes digitais, como é o caso da realidade aumentada, utilizada na prática relatada.

Orientações para a criação de uma ação didática digital

1. Verifique as condições de acesso às tecnologias digitais da escola

Você pode criar ações didáticas para ensinar a criança a ler e a escrever adaptando-as às condições de acesso à internet e à quantidade e tipos de dispositivos digitais da escola e das crianças. Essas ações podem ser desenvolvidas com projeção da imagem de datashow pela pelo/a professor/a ou pelas crianças, com internet ou apenas utilizando os ambientes digitais que o dispositivo digital possua. A simulação de ambientes e gêneros textuais digitais também pode ocorrer usando o manuscrito ou o impresso.

¹⁵ Após a gravação de cada grupo e seu animal se apresentando através da realidade aumentada, a professora editou o material e colocou uma música instrumental de fundo, que não foi possível mostrar aqui.

2. Realize uma tecnobiografia das crianças para criar a ação didática

Crie estratégias para indagar às crianças: se elas utilizam dispositivos digitais; se possuem dispositivos digitais ou se usam o dos pais; o que gostam de fazer quando utilizam; se leem e o que leem; o que não gostam de fazer quando utilizam; quanto tempo utilizam, entre outras perguntas que permitam conhecer os hábitos e comportamentos de acesso e de uso de smartphones, tablets e outros dispositivos digitais no espaço doméstico.

3. Crie uma estratégia pedagógica para a ação didática digital

Crie uma ação didática que possa ser criativa, lúdica e que mobilize as crianças a partir de modos diferenciados de organização da turma. No início, esclareça o que será feito no dispositivo, explicando o passo-a-passo, indagando às crianças sobre o que já sabem sobre o uso. Ao final da execução, converse novamente com a turma para retomar o que aprenderam e o que fizeram na aula.

4. Defina as habilidades de leitura e escrita que deseja ensinar

Observe os objetivos e metas curriculares, selecionando as habilidades de alfabetização, leitura e escrita que a turma precisa aprender, e considere o nível de apropriação da escrita e de suas convenções pelas crianças.

5. Defina as habilidades de leitura e de escrita digital que deseja ensinar

Selecione as habilidades de alfabetização e letramento digital que deseja ensinar, consultando obras disponíveis sobre o assunto¹⁶.

Em síntese

Neste texto, procuramos mostrar que as crianças vivenciam a cultura escrita digital de diferentes formas. A partir de exemplos, introduzimos conceitos como os de Cultura Digital, Cultura Escrita Digital, Letramento Digital, Alfabetização Digital, Gêneros Digitais e Multimodalidade. Vários deles foram associados a exemplos de práticas sociais e de propostas pedagógicas que articulam a cultura escrita digital com a alfabetização e sua consolidação, assim como o ensino de Língua Portuguesa. Nossa intenção foi mostrar que são amplas as possibilidades de trabalhar com tecnologias digitais no Ensino Fundamental I.

Ao trabalhar com crianças no mundo contemporâneo, considerando o impacto das tecnologias digitais, temos três frentes: conhecer suas práticas sociais em torno dos objetos, ambientes, gêneros textuais e suportes digitais; lutar por políticas que permitam que elas tenham acesso a dispositivos digitais e internet de qualidade na escola; por fim, implementar usos escolares de textos manuscritos, impressos e digitais que realmente contribuam para formar leitores e produtores de texto com variadas linguagens e em diferentes suportes. A escola, neste sentido, é o lugar onde crianças podem ter acesso à tecnologia digital para aprender a ler e a escrever textos, nesse suporte e em situações reais de comunicação, refletindo sobre os aspectos sociais, éticos e estéticos envolvidos nessas práticas.

¹⁶ Para ver algumas habilidades, consultar <https://nepced.fae.ufmg.br/>. Habilidades envolvidas em jogos e atividades digitais podem ser consultadas em FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018. 138 p. Acesso em Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - Tecnologias digitais na alfabetização. Acesso em 12 de agosto de 2024.

Referências

- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** – NEPCED na escola. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale / NEPCED, 2022. 327p. E-book. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-acoes-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.
- ASSUMPÇÃO, Iris Freua. **Cultura escrita digital**: negociações para a produção de textos multimodais realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital. 2022. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/47279>. Acesso em: 25 dez. 2024.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas pedagógicas. Tradução de Milton Mota. São Paulo: Parábola, 2015. 270p.
- CHARTIER, Roger; SCOLARI, Carlos A. **Cultura escrita y textos en red**. Barcelona: Editorial Gedisa S/A, 2019. 85p.
- COSCARRELLI, Carla Vianna; GOMES, Luiz Fernando. Letramento digital. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** - NEPCED na Escola. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale / NEPCED, 2022. p.138-139. E-book. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-acoes-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. 487p.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy. Cultura escrita digital. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** – NEPCED na escola. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale / NEPCED, 2022. E-book. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-acoes-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, Monica Daisy; GLORIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296>
- KRESS, Gunther. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación**. Ediciones Aljibe: Granada, 2005. 157 p.
- KRESS, Gunther; BEZEMER, JeÖ. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian (coord.) **Lectura, Escrituras y Matematicas como Prácticas Sociales**. Diálogos con América Latina. México: Single XXI, 2009. 420 p.
- MARSH, Jackie. Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: A European agenda for change. In: ERSTAD, Ola et al. (ed.). **The Routledge handbook of digital literacies in early childhood**. Nova York: Routledge, 2019. 775 p.
- ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.
- VASCONCELOS, Rebecca Schirmer de Souza. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp**: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31837>. Acesso em: 25 dez. 2024.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Institut National de Recherche Pédagogique, França. É presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE / FaE / UFMG) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. É integrante do Grupo de Cultura Escrita (GEPHE / FAE / UFMG), do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED) do CEALE. Desenvolve pesquisas sobre alfabetização e cultura escrita (história e atualidade) e alfabetização, letramento e cultura escrita digital.

E-mail: icrisfrade@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2572087438468943>

Mônica Daisy Vieira Araújo é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-doutorado em Literatura Infantil e Juvenil Digital pela Universidad Autònoma de Barcelona. Atua como professora na Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. É membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED). Desenvolve pesquisas sobre cultura escrita digital, letramento digital, formação de professores, literatura infantil e juvenil digital.

E-mail: mdvaraujo@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0934826666507435>

Julianna Silva Glória é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Participa do grupo de pesquisa Leitura, Escrita e Tecnologia, pertencente ao CNPQ e coordenado pelas professoras Ana Elisa Ribeiro (CEFET / BH) e Carla Viana Coscarelli (FAE / UFMG), dedicando-se aos estudos sobre cultura escrita digital na escola. Atua como professora universitária na instituição IMES – Mercosul e como formadora de professores para o uso de recursos digitais na Secretaria Municipal de Governador Valadares, Minas Gerais.

E-mail: jusgloria52@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3015932754080805>

TEXTO 3

Práticas de letramento na escola: uma conversa sobre a seleção dos gêneros textuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Adelma Barros-Mendes
Clécio Bunzen

Contextualizando o tema

Um dos desafios do trabalho diário dos/as professores/as é a seleção, a organização e a curadoria¹⁷ de materiais e conteúdo para nosso fazer pedagógico em todos os níveis e modalidades de ensino. E você, colega professor/a, já pensou em quais critérios utiliza para selecionar os gêneros textuais para as suas turmas? Tanto nos momentos de planejamento de suas aulas ou, por vezes, em momentos de formações de que você participou, é possível que tenham sido suscitadas questões como: Quais gêneros trabalhar com minha nova turma de 5º ano? Será que posso trabalhar com livro-imagem com turmas do 3º ano? Quais poemas concretos posso ler com minha turma para contemplar diferentes heterogeneidades? Em quais sites posso escolher bons textos para explorar melhor o campo jornalístico-midiático com minha turma de 4º ano? Quais livros informativos estão disponíveis na biblioteca da escola para eu realizar um bom trabalho sobre a América Latina? Quais obras eu conheço da poesia indígena para apresentar para meus alunos do 3º ano? Será que posso explorar, com crianças dos Anos Iniciais, um texto que tenha por tema a morte? Será que posso produzir um artigo de opinião com crianças? É pertinente trabalhar com o gênero ‘carta’? Se sim, quais livros poderiam me ajudar? Meu livro didático trouxe apenas um texto de contos de humor para crianças do 4º ano, como posso ampliar esse repertório?

Essas e tantas outras perguntas mostram que o trabalho docente envolve um jogo complexo de escolhas de gêneros textuais com os quais podemos trabalhar na escola. Muitas vezes, a proposta curricular municipal ou estadual indica ou propõe determinados gêneros textuais, mas raramente discute critérios de seleção ou de adequação para o trabalho com as turmas dos Anos Iniciais. Assim, as questões sobre as escolhas de quais gêneros textuais poderão apoiar nosso trabalho pedagógico sempre se fazem presentes: Qual reportagem posso levar para minha turma? Qual autobiografia vai ser mais adequada para ler de forma compartilhada? Qual poema visual poderá me ajudar a realizar uma boa análise linguística e semiótica com as crianças? Por esse motivo, a construção curricular implica realizar certas escolhas (e não outras) e pensar nos critérios que nos levam a escolha por um texto, por uma obra.

¹⁷ No Fascículo 4, você encontra dois textos que discutem processos que envolvem a curadoria.

Em suma: com turmas dos Anos Iniciais, a escolha de gêneros textuais adequados para o ensino da leitura, da oralidade, da produção escrita e da análise linguístico-semiótica nos coloca frente a vários desafios. Tais desafios implicam um cuidado por serem turmas heterogêneas, com crianças de 6 a 11 anos de idade, em processos diversos de aprendizagem das práticas de linguagem nos mais diferentes componentes curriculares.

Sendo uma tarefa com que nós, professores/as, nos deparamos em nosso cotidiano, objetivamos neste texto refletir sobre essa temática. Para isso, trazemos cenas de práticas pedagógicas de duas professoras, em que foram escolhidos alguns gêneros textuais para apoiar o desenvolvimento das atividades com crianças do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cena 1 – A Professora Shamara Angélica, cordelista e apaixonada pela literatura popular, percebeu que nunca tinha trabalhado com literatura de cordel com seus alunos de uma turma do 3º ano. A docente, considerando as necessidades de aprendizagem das crianças, notou que poderia desenvolver um bom trabalho com o campo artístico-literário, trazendo textos de diferentes artistas e a poesia popular para o centro de um projeto didático. A construção do projeto “Entre Versos e Rimas do Cordel” envolveu a busca de livros adequados para crianças do 3º ano que tinham pouca experiência com a leitura de literatura de cordel em práticas de letramento fora da escola.

Cena 2 – A Professora Kaluana Bryan teve um grande aprendizado durante o ensino emergencial remoto causado pela pandemia da Covid-19. Assim como muitas alfabetizadoras, precisou pensar em gêneros textuais para um trabalho docente síncrono e assíncrono mediado por diferentes tecnologias. Sua turma do 3º ano do município de Paulínia (SP) estava sem aulas presenciais, e as atividades foram planejadas com diferentes critérios. A proposta curricular do município solicitava uma discussão sobre “os primeiros habitantes das Américas” e a “ocupação do território pelos primeiros humanos” no componente curricular de História. Em Geografia, prescrevia a construção do conhecimento sobre “ocupação do espaço das Américas: quando ocorreu e como ocorreu em diferentes épocas passadas”. No intuito de iniciar uma reflexão sobre os primeiros hominídeos e como eram os homens que conviveram com os mamutes, foi trabalhado o livro *Torta de Mamute*, de Jeanne Willis e Tony Ross. No percurso do projeto, destaca-se que a professora realizou a leitura do livro *Dinossauros: o cotidiano dos dinos como você nunca viu*, de Luiz Eduardo Anelli e Celina Bondenmüller. A professora Kaluana e a equipe da escola conseguiram agendar um encontro do autor com as crianças via Google Meet (Figura 1). Para a preparação do encontro, as crianças produziram um roteiro com algumas perguntas: Você já achou o rei dos dinossauros? Como eram os dinossauros brasileiros? Como era o som que os dinossauros faziam? Em seguida, viveram a experiência de ouvir uma palestra de divulgação científica para crianças e aprenderam mais sobre a vida dos dinossauros. A seguir, imagens de um momento da atividade real



Fonte: Relato da Professora Kaluana.

A partir das experiências vividas pelas duas professoras, vemos que nossos planejamentos, sejam para organização de projetos ou de sequências didáticas, sejam para aulas mediadas por livros didáticos, exigem uma ação constante de curadoria. Essa curadoria implica, entre outras escolhas, a seleção dos gêneros textuais que irão permear as práticas de letramento propostas para as crianças. Assim, conforme acenamos no início deste texto, são diversas as questões que se colocam diariamente aos/às professores/as dos Anos Iniciais, que resumimos em duas: (a) Como escolher os gêneros textuais para trabalhar nos mais diferentes componentes curriculares? e (b) Como escolher gêneros textuais que sejam adequados para o trabalho com crianças dos Anos Iniciais no processo de planejamento das diferentes aulas?

Nessa esteira, com o intuito de refletir sobre essas questões, seguiremos dialogando com os trabalhos desenvolvidos pelas professoras Shamara e Kaluana.

O planejamento e seus desdobramentos no processo de seleção dos gêneros textuais para os Anos Iniciais

O planejamento pedagógico pode ser visto como o “coração” do fazer docente. É nele que teremos o desenho do caminho das ações pedagógicas, sustentadas pelas intenções, objetivos e metas a que se quer atingir. “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (Libâneo, 2006, p. 221).

Planejar é, de certa forma, trabalhar com escolhas prévias e escolhas que vão surgindo ao longo das próprias aulas. Guedes-Pinto et al. (2008, p. 24) nos convidam a pensar sobre o “planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e decisão”. De fato, como bem defendem as autoras, o planejamento é um instrumento didático necessário, flexível e inacabado. As possibilidades de fazer algo envolvem decisões coletivas (da rede de ensino, do grupo de professores/as da escola, dos próprios estudantes e de suas redes familiares etc.).

Um dos desafios do trabalho docente é justamente se colocar como um “agente de letramento” que, em sendo “um agente social, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais”. Em síntese, esse agente é “um mobilizador de seus saberes e experiências, “modos próprios de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar (Kleiman, 2006, p. 11). Um agente que organiza diversas ações envolvendo ouvir interesses, dúvidas e experiências das crianças para, a seguir, decidir e escolher como trabalhar de forma mais adequada com os gêneros textuais. Esse movimento pode ser observado, nas Cenas 1 e 2, em que se evidenciam duas professoras assumindo o papel social de agentes de letramento para planejar suas aulas no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As professoras Shamara e Kaluana mobilizam um sistema de conhecimentos pessoais e coletivos, bem como recursos diversos (entre outros, gêneros textuais que circulam na sociedade e que passam a objetos de ensino nesse processo), transformando-os em “repertório didático”, e observam as capacidades das crianças para falar, ler, ouvir e escrever gêneros textuais específicos. Em suma, ambas trabalham com projetos que procuram ampliar as redes comunicativas, para que todos possam participar das práticas sociais de letramento (Kleiman, 2006).

De um lado, nas atividades desenvolvidas pela professora Kaluana, vimos que ela escolheu, entre a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, aqueles do campo das práticas de estudo e pesquisa, visando a um trabalho com a leitura e a produção escrita, a oralidade e a análise linguístico-semiótica. De outro lado, a professora Shamara precisou também explorar diversos gêneros textuais em seu projeto, mas não apenas de um campo de atividade humana. Ela selecionou gêneros textuais dos campos da vida cotidiana, do campo artístico-literário e do campo jornalístico-midiático, como adivinhas, poemas, literatura de cordel, xilogravuras, reportagens televisivas etc.

É interessante notar que as duas professoras assumem um trabalho com língua na interação entre as pessoas no contexto social e usam os textos como o eixo central do processo de alfabetização (Soares, 2020). Elas também planejaram de forma sistemática um conjunto de atividades que envolvem ler e escrever gêneros textuais específicos.

Mas como chegaram a essa decisão? Baseadas no quê? Vemos que as ações descritas nas Cenas 1 e 2 nos levam a compreender que o processo de seleção dos textos não foi aleatório. A curadoria não foi feita sem que antes compreendessem quem eram as crianças e o que já tinham como conhecimento desenvolvido. Verificamos, ainda, que nessas escolhas está por trás um planejamento, que se pauta e se orienta nas necessidades de aprendizagens a serem desenvolvidas, a partir do que as crianças precisam saber. Ao discutir a leitura e a escrita no processo de alfabetização e letramento, Soares (2020, p. 206) afirma que “o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos começa pela escolha criteriosa do texto e se desdobra em vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva e enriquecedora”.

Nesse sentido, não podemos perder de vista que no processo de planejar “o quê” se vai ensinar está também incluída a decisão de “como” serão didatizados os objetivos previstos. Tais ações dialogam com as habilidades requeridas para cada uma das práticas de linguagens e seus respectivos eixos de ensino. No planejamento das duas professoras, notamos uma forte relação com as práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos, de escuta de textos orais e de análise linguístico-semiótica. Tudo isso de modo articulado no desenvolvimento das ações pedagógicas. Nessa cadeia, necessariamente, entraram os gêneros textuais que melhor respondiam para concretizar o projeto didático então planejado pelas professoras.

Franco (2016, p. 542) ensina que, mesmo diante de um bom planejamento, não temos como “controlar” a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Assim, precisamos refletir sobre o que o aluno aprendeu e como planejar o próximo passo de sua aprendizagem. Essas questões poderão ser dirimidas se atuarmos com a perspectiva de planejar o ensino e acompanhar todo o seu processo numa perspectiva crítica e dialógica.

Mas, como podemos desenvolver um trabalho de ensino de modo a acompanhar e a mitigar os riscos de não atingir as metas previstas para um certo grupo de alunos, tendo em vista a realidade inegável de turmas sempre heterogêneas? É nesse sentido que planejamento e avaliação devem caminhar lado a lado na prática docente. Desse modo, é possível dimensionar as dificuldades específicas de cada estudante, considerando a heterogeneidade que marca toda sala de aula, ao mesmo tempo em que se trabalha a progressão com vista a desenvolver habilidades com potencial de avançar.

Em seu projeto, frente ao objetivo didático pretendido de realizar rodas de conversa literárias com as crianças e com a literatura de cordel, a professora Shamara precisou explorar diversos outros gêneros textuais e pensar em alguns critérios. Tais critérios, como demonstra Soares (2020), envolvem a avaliação das possibilidades das crianças de realizarem as atividades previstas. Perguntas como: as crianças conhecem o gênero textual? Elas têm condições de reconhecer a função social e a configuração textual? Elas sabem quem produziu? Em qual contexto? Quem são seus potenciais leitores(as)? foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto.

No decurso de seu planejamento, a professora Shamara, por exemplo, selecionou a coleção da escritora pernambucana Rosinha Campos. A coleção apresenta três recontos da literatura de cordel em formato de livro ilustrado, mas também traz em seu projeto gráfico os folhetos de cordel. Ao observar a qualidade literária das obras e do projeto gráfico, Shamara escolheu uma das obras para realizar rodas de conversa literária com a sua turma: a obra escolhida foi “Juvenal e o Dragão”, um livro ilustrado que traz um conto da literatura de cordel escrito por Leandro Gomes de Barros (Figura 2).

Figura 2 – A turma da professora Shamara explorando o livro ilustrado “Juvenal e o Dragão”, de Rosinha Campos



Fonte: Acervo da professora Shamara.

Entre os objetivos do projeto desenvolvido pela professora Shamara estavam, por exemplo, favorecer as crianças com vivências variadas com gêneros textuais diversificados, explorar com mais detalhes o cordel e o reconto de livro ilustrado, fazer inferências e discutir sobre vários elementos da literatura de cordel, por meio do reconto de histórias de cordel e da contextualização da situação comunicativa, além de conversar sobre a finalidade do texto.

Vejamos agora o trabalho de didatização feito pela professora Kaluana com o desenvolvimento de seu projeto autoral. A mediação da leitura aconteceu via Padlet, uma ferramenta online que permite a criação de um mural virtual, assim como pelas fotografias das “tortas” feitas pelas crianças e por seus familiares, enviadas para o *WhatsApp* da turma. Em seguida, a professora criou uma ficha didática para casa com base no livro *Pequenas e Grandes Histórias dos Animais Extintos*, de H  lene Rajcak e Damien Laverdunt. Nessa ficha, constavam os registros do que estavam lendo, que ajudavam as crianças na constru  o de sua compreensão da leitura do livro, para, depois, partilhá-la com a turma, não como um conteúdo, mas como “experiência” (Cosson, 2014). Além disso, de forma virtual/online, as crianças “visitaram” museus, explorando o *Google Arts & Culture*, e realizaram diversas intera  o  es colocando suas d  vidas e comentários no *WhatsApp* da turma. Criaram um álbum de figurinhas sobre dinossauros brasileiros e um canal no Youtube para divulgar suas descobertas.

No projeto didático autoral descrito pela Professora Kaluana,    possível verificar que o movimento de planejar as atividades envolveu a sele  o de gêneros textuais que circulam em espaços diversos, como os digitais, e não apenas da cultura do impresso. E as atividades, além de terem sido mediadas pelo uso de *WhatsApp* e com passeios virtuais, também favoreceram a conversa em modo remoto com os autores dos livros, evidenciando um trabalho com a leitura e a escrita mediado pelo uso das tecnologias digitais.

Roger Chartier e Magda Soares, há mais de duas décadas, já nos instigavam com suas reflexões acerca das transforma  es que vinha apresentando a cultura da escrita em rela  o às tecnologias digitais. Enquanto Soares (2002, p. 144) direcionava seu foco para uma amplia  o acerca do termo letramento, “confrontando tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e de escrita, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita”, Chartier (2002, p. 21) indagava-se “como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletr  nica multiplica mais ainda do que a inven  o da imprensa?”

Hoje, inegavelmente, não lemos ou escrevemos nem os mesmos textos, nem do mesmo jeito que lemos e escrevemos por centenas de anos, centrados na cultura do papel, afinal, onde os encontramos e como se formatam são possibilidades infinitamente diversas. Ao longo dos séculos XX e XXI, as crianças têm convivido mais com “gêneros verbo-visuais” (Soares, 2020), ou seja, com gêneros textuais multimodais, combinando de diferentes formas palavras escritas e orais, ilustra  o  es, fotos, desenhos, cores, sons. Filmes, desenhos animados, propagandas, vídeos em diferentes redes sociais, videocliques, jogos eletr  nicos, entre outros, são exemplos dos gêneros textuais multimodais presentes no cotidiano das crianças e em muitas práticas escolares.

As escolhas das professoras Kaluana e Shamara levam em considera  o a importância de explorar na leitura e na produ  o textual os gêneros textuais verbo-visuais (no dizer de Magda Soares). A turma da professora Kaluana, por exemplo, desenvolveu um álbum de figurinhas coletivo, assim como um canal no Youtube com vídeos sobre dinossauros brasileiros. Por outro lado, a turma da professora Shamara analisou coletivamente aspectos do texto verbal em diálogo com o texto visual de ilustra  o  es como capa, paratextos, técnica utilizada nas obras de cordel.

Como sabemos, os gêneros textuais ganham centralidade no ensino há algum tempo, aproximadamente há três décadas, fundamentalmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), reiterados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Isso se dá em vista das possibilidades de se estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004), que sempre têm um tema, uma forma de organizar esse tema, ou seja, a composição de nossos dizeres, e um modo de dizer, o estilo.

Essa eleição dos gêneros textuais está amparada nas ideias de Bakhtin (1997, p. 301), que já dizia que “o que importa é o estudo da comunicação verbal real”, já que essa se concretiza nos gêneros textuais, em outras palavras, “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Assim, cada diferente contexto ou cada diferente situação de comunicação determinam um gênero, considerando as esferas de comunicação ou campos de atuação, conforme define a BNCC (Brasil, 2017).

Assim, há de se considerar que existe uma legião de gêneros e, diante disso, o professor precisará definir e escolher, conforme expõe Rojo (2016, p. 11), um “[...] mapa interativo, linha do tempo [...] vídeo, podcast e tudo isso é possível de ser feito desde os pequeninhos”. Quando Rojo faz essa ressalva, está se referindo, em especial, a nossas escolhas no que se refere aos gêneros textuais que circulam em ambientes digitais. Nesse sentido, como professores/as, precisamos escolher gêneros textuais que, conforme sugere Rojo (2016, p.11), “tragam benefícios também para o letramento da letra”, refletindo sobre “quais os gêneros do letramento da letra que eu quero trabalhar, qual esfera e que ferramentas mais se prestam a esse critério”.

Rojo ainda nos lembra de que existe uma “variedade de modos de comunicação” e que os textos contemporâneos são marcados pela multimodalidade. “Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros” (Street, 2014). Assim, a incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental, não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal (Street, 2014), tal como a professora Kaluana demonstra em suas práticas com o projeto aqui descrito.

Nas cenas das aulas da professora Kaluana, vemos sua compreensão da necessidade de perceber os gêneros textuais como centralidade do processo de ensino da leitura e da escrita. Tal como aponta Frade, Araujo e Gloria (2018, p. 58), vemos que a professora não perde de vista que está diante de uma sociedade altamente tecnologizada e que, portanto, não se pode negar a entrada no cenário da sala de aula de “sujeitos [...] que já são usuários dos gêneros digitais [...]”. A professora reconhece que, na contemporaneidade, para ler e escrever “é preciso decifrar/registrar, compreender e produzir sentido para textos verbais ou multissemióticos” (Frade, Araujo e Gloria., 2018, p. 58). Nessa direção, ainda de acordo com as autoras, não podemos desconsiderar que a “cultura digital vem alterando aspectos simbólicos e materiais da cultura escrita como um todo [...]”, ampliando-se, nessa cultura, “o acesso a uma diversidade de materiais de leitura e modos de escrita”, abrindo-se para a “proposição de atividades pedagógicas, considerando os efeitos da materialidade dos suportes digitais, os gêneros textuais [...]” (Frade; Araújo; Glória, 2018, p. 61).

Com essas reflexões, vimos que a seleção dos gêneros textuais feita pelas duas professoras foi em função de seus objetivos didáticos, definidos em razão das necessidades de aprendizagens de suas crianças. Com base nas Cenas 1 e 2, vimos que foram explorados textos informativos em diferentes ambientes digitais. A professora Kaluana optou por fazer seu trabalho pedagógico a partir do Padlet, WhatsApp, Youtube, Meeting; já a professora Shamara escolheu caminhar no campo artístico literário com as obras de cordel.

Assim, considerando que os relatos docentes têm se tornado uma forma de divulgação e socialização do “fazer pedagógico exitoso”, muitas dessas experiências são reconhecidas como expertises docentes e assumidas como inspiração para, em outros espaços escolares, ressignificar as práticas de ensino. Que tal pensarmos em algumas possibilidades didáticas? Poderemos, por exemplo, nos inspirar em uma das duas cenas descritas ou reorganizá-las para trabalhar as duas ideias de forma integrada, realizando uma proposta de ensino para turmas de 4º e 5º ano, não é mesmo?

Para começar, podemos partir das seguintes questões: a primeira diz respeito ao fato de que o processo de alfabetização não se encerra quando a criança se alfabetiza ao se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, seja no 2º ou no 3º ano. A segunda questão é que não podemos perder de vista a heterogeneidade inerente a toda turma. As crianças aprendem de forma e em ritmos distintos, têm experiências de leitura diferentes, providas de realidades e vivências com livros e com a escrita, de modo geral, também distintas, entre outras particularidades a considerar. E, por fim, há heterogeneidades no domínio da leitura e da escrita, sobretudo nesse momento em que ainda vivemos uma pós-pandemia. Conforme as pesquisas têm mostrado, embora as crianças tenham avançado no ano, elas não tiveram o mesmo avanço no desenvolvimento de algumas habilidades da leitura e da escrita.

Então, vamos nos desafiar nessa empreitada? Como sabemos, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por sua obrigatoriedade legal, dá sustentação para a elaboração dos Referenciais Curriculares dos estados e municípios que, em linhas gerais, replicam o previsto na BNCC. Esses documentos preveem alguns conteúdos e habilidades a serem trabalhados no percurso dos anos escolares. Mas vamos imaginar que desejamos trabalhar com o Cordel, gênero textual selecionado pela professora Shamara. Com essa escolha, podemos desenvolver o trabalho com Língua Portuguesa no contexto dos anos 3º, 4º e 5º, no “Campo artístico-literário com a prática de linguagem produção de textos”, com o objeto de conhecimento da “escrita compartilhada e autônoma”, visando favorecer a habilidade “EF35LP27 – Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros”. Essa habilidade pode ser ampliada ao longo de três anos, permitindo a progressão das aprendizagens por meio de retomadas e aprofundamentos no 3º e 4º anos com vista à sua consolidação no 5º ano.

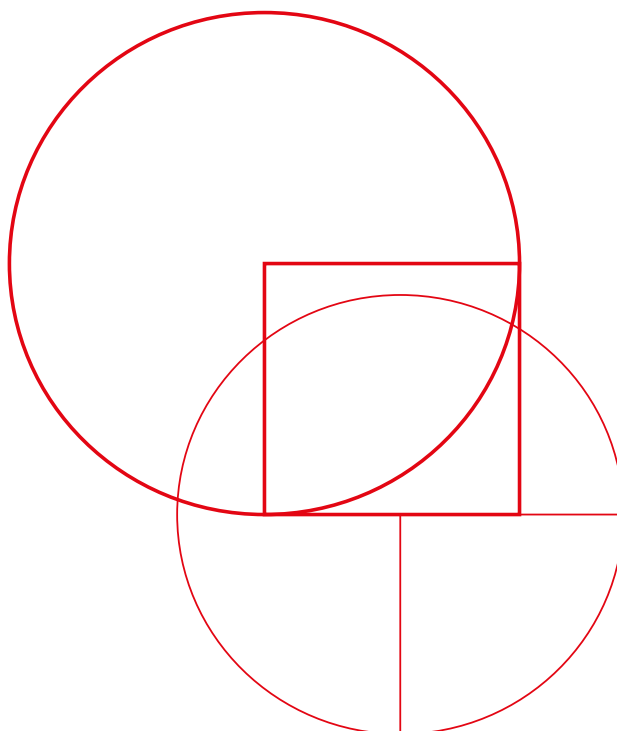
Mas podemos optar por trabalhar a partir da experiência da professora Kaluana, que escolheu gêneros textuais do “Campo das práticas de estudo e pesquisa”. Uma proposta que poderá ser desenvolvida é o trabalho com a prática de linguagem oralidade, com foco no objeto de conhecimento “Escuta de textos orais”. Com isso, a habilidade “EF35LP18 – Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” poderá ser explorada ao longo do 3º, 4º e 5º anos, garantindo, assim, tanto a progressão do ensino como das aprendizagens.

Como podemos ver, experiências positivas de trabalho pedagógico podem nos inspirar e motivar a realizá-las em outros contextos. O que não podemos perder de vista é que precisamos usar critérios para fazer as escolhas sobre quais gêneros textuais são os mais adequados aos propósitos didáticos, melhor respondem às necessidades de aprendizagens de nossas crianças, bem como aos conhecimentos já consolidados.

Em síntese

Trouxemos nessas reflexões uma das questões consideradas das mais importantes do trabalho com as crianças nos Anos Iniciais: a ampliação das práticas de letramento. Isso implica necessariamente na seleção e escolha dos gêneros textuais para o trabalho com diferentes componentes curriculares. Refletimos que o planejamento didático é um instrumento importante para a construção de um projeto didático autoral. Planejar envolve, entre outras ações, avaliar e selecionar os gêneros textuais para leitura, escuta, produção textual escrita e oral e análise linguístico-semiótica de acordo com as necessidades de aprendizagens das crianças. Nesse processo, não podemos perder de vista a análise do nível de complexidade do texto a ser lido ou produzido, assim como outros diferentes critérios (vocabulário, modos de organização do texto, diferentes tipos textuais) e a articulação com os demais componentes curriculares.

Por isso, é importante questionar: quais critérios usamos para escolher os gêneros textuais trabalhados no planejamento de nossas aulas? Como escolher gêneros textuais de diferentes campos da atividade humana para o trabalho com as turmas dos Anos Iniciais? Como as nossas escolhas de gêneros textuais poderão dialogar com as habilidades das práticas de linguagem que necessitamos desenvolver no processo de ensino da leitura e da escrita, tendo em vista o perfil heterogêneo e singular de cada turma? Perseguindo essas questões, faremos a seleção sempre em favor das aprendizagens que precisamos proporcionar aos alunos.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 512 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília**, DF: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002. 150 p.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192 p.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAUJO, Mônica Daisy Vieira; GLÓRIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escola. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296>
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018. 138 p. Acesso em Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - Tecnologias digitais na alfabetização. Acesso em: 25 de dezembro de 2024
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- GUEDES-PINTO, Ana Lucia; SILVA, Leila Cristina Borges; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTANA, Roseli Cação; SHIOHARA, Aline. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 36 p.
- KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. 245 p.
- ROJO, Roxane H. R. Por novos e múltiplos letramentos, entrevista. **Escrevendo o futuro**, ano XII, n. 27, jul. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/59/entrevista-roxane-rojo> Acesso em: 14 jul. 2024.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 240 p.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>
- STREET, Brian V. **Multimodalidade**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade> Acesso em: 14 jul. 2024.

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de Doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. É Coordenadora Regional Norte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação – Educação Infantil. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Amapá.

E-mail: adelma@unifap.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9888614392602464>

Clécio Bunzen é Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Recentemente, finalizou Pós-Doutorado no Instituto de Educação, Universidade do Minho (Braga, Portugal). Atua como professor do Departamento de Ensino e Currículo (DCE) da Universidade Federal de Pernambuco, lecionando nos cursos de Letras/Português (Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura). Atua no campo da Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Email: clecio.bunzen@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3757050031013762>

TEXTO 4

Prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa: letramentos e avaliação diagnóstica em cenas de sala de aula

Selma Costa Pena
Rosivaldo Gomes

Contextualizando o tema

Em momento de roda de diálogo em um grupo de pesquisa, como parte de processo formativo de indução docente, uma professora dos Anos Iniciais, em início de carreira, faz um relato muito significativo acerca de seu trabalho com as crianças do terceiro ano na primeira semana de aula:

Tenho uma turma do terceiro ano. É minha primeira experiência na docência. Para conhecer um pouco da turma e saber como elas estavam escrevendo, eu resolvi fazer a leitura de uma história que peguei de um livro. Depois da leitura, pedi para que todos recontassem a história por escrito. Recolhi os textos e percebi que das 30 crianças, 15 delas não estavam alfabetizadas, tendo, inclusive, uma criança que desenhou a história que foi solicitada a recontar; outras faziam apenas rabiscos e outras misturavam as letras. Eu estava ali sem saber o que fazer com aquelas produções das crianças, afinal elas estavam no terceiro ano. E agora, o que eu faço com isso tudo? Com quem eu falo sobre isso? Como eu vou fazer as escolhas das atividades adequadas para os diferentes níveis das crianças, organizar a sala, se esses alunos estão em níveis tão diferentes? Como eu vou trabalhar os conteúdos que são próprios do terceiro ano para aquelas crianças que não estão alfabetizadas? Essa foi a minha primeira angústia no início da docência (Adrielle Cardoso Braga, professora do terceiro ano do Ensino Fundamental).

A cena descrita acima nos mostra como, em seu agir professoral inicial, a professora se questiona e reflete sobre sua própria prática no momento da constituição de seu repertório didático para a composição de suas aulas, ou seja: o que selecionar? Quais práticas de linguagem e práticas de letramentos levar para compor suas aulas, tendo em vista o perfil por ela diagnosticado da turma?

Organização da prática pedagógica no ensino da linguagem escrita: a avaliação diagnóstica e as práticas de letramento

As questões levantadas no relato acima são recorrentes, em especial, entre os/as professores/as que estão no início de carreira. Questões sobre formas de acompanhamento das crianças, análises do que se encontra nesse acompanhamento, heterogeneidade das turmas assumem centralidade nas formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas. Mas é preciso, inicialmente, atentar se o/a professor/a sabe qual é o sentido de sua aula para a formação das crianças e se o faz conscientemente do significado que tem sua ação na vida de cada criança. Nesse sentido, é importante que perguntemos: como tenho observado as necessidades das crianças que estão na minha turma? Tenho considerado suas necessidades no planejamento das aulas? Que práticas de letramento tenho desenvolvido em sala de aula?

Tais questões nos levam a concordar que uma prática pedagógica “[...] se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2016, p. 8). Não basta apenas a boa vontade ou a curiosidade para organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças. É preciso intencionalidade para saber por que fazer, o que fazer e como fazer, para que se atinja resultados favoráveis a um processo de ensino engajado no sentido político e social.

Voltando ao relato, podemos agora pensar na organização do trabalho pedagógico, discutindo formas de planejamento e acompanhamento de algumas das importantes questões suscitadas pela professora. A primeira delas se refere à constatação da professora configurada como uma avaliação diagnóstica.

A palavra avaliação, quando pensada em relação à escola, nos remete a levantamentos que devem ser feitos sobre os resultados de aprendizagens das crianças e que, ainda hoje, servem de parâmetro para estabelecer se uma criança fracassou ou teve sucesso na escola, se foi aprovada ou não no fim do ano letivo. Remete, ainda, à finalização de uma etapa, quando, na maioria das vezes, não há mais nada a fazer para recuperar o tempo perdido. Assim, o diagnóstico faz parte do processo de avaliação, que, por sua vez, é algo dinâmico. Esse tipo de avaliação indica o conhecimento de todos os aspectos relacionados à turma (perfil socioeconômico, experiências de leitura e de escrita etc.), que poderão ser observados nos primeiros dias de aula ou nas semanas iniciais por meio de rodas de conversa, entrevistas com as crianças, brincadeiras, jogos, conversas com os responsáveis etc. A coordenação pedagógica da escola poderá acompanhar, orientar e contribuir nesse processo de escuta inicial.

Como parte integrante da ação educativa, a avaliação diagnóstica abrange também o mapeamento das habilidades das crianças para conhecermos o que elas já dominam e as dificuldades que ocorrem durante o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica, inicial e periódica, possibilitará ao professor “[...] acompanhar o desenvolvimento da turma como um todo e de cada criança em particular” (Goulart; Gonçalves, 2013, p.26). A avaliação diagnóstica tem, portanto, a finalidade de realizar levantamentos acerca das formas de apropriação das crianças em relação à linguagem escrita. Desse modo, a avaliação diagnóstica se configura como



[...] um valioso instrumento para que o professor conheça a turma com que vai trabalhar, para saber que pontos deve partir, que capacidades deve explorar; de que modo deve explorá-las, quer dizer, introduzindo, por exemplo, uma determinada capacidade, trabalhando-a sistematicamente ou retomando-a para consolidação (Batista et al., 2007, p. 11).

Para isso, é preciso considerar quem são aquelas crianças que estão na sala de aula, o que sabem e o que desejam; quais experiências de práticas de leitura e de escrita, mediadas por outros sujeitos e em função de determinadas situações sociais, elas trazem consigo; e trabalhar ou explorar suas falas como ponto de partida e de chegada da ação educativa.

Voltemos à avaliação para discutir sobre o desenvolvimento do diagnóstico. Vejamos: essa deve ser uma ação planejada, discutida, mas não precisa ser única para todas as turmas. Se todos os/as professores/as já sabem do que se trata, de sua importância e objetivos, podemos, então, discutir aqui quais instrumentos e estratégias poderão ser utilizados no decorrer dos diagnósticos com as crianças. Lembramos que estamos falando de processo, não podemos realizar essa avaliação apenas no início do ano. Ela necessitará de periodicidade, uma ação a ser decidida nos períodos de planejamento na escola, sem perder de vista que “as práticas pedagógicas se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados” (Franco, 2016, p. 10).

Pensando desse modo, poderemos avaliar sempre no início do período letivo e depois estabelecer sequências de periodicidade, podendo ser mensal, bimestral, a depender do objetivo estabelecido. De certo modo, a avaliação como prática educativa estará em todos os momentos das atividades, inclusive naqueles em que o/a professor/a iniciará um novo conteúdo e que considerará o conhecimento de mundo que a criança tem sobre determinado assunto.

Apesar da sinalização de que a organização do trabalho pedagógico deva ser uma prática intencional, planejada, seu desenvolvimento não precisa ser burocrático; não precisamos transformar o diagnóstico em prova, daquelas em que tiramos os textos das paredes para que as crianças não colem ou que digamos a elas que, naquele dia, nós professores/as somos “burros/burras” e que não podemos dar informação alguma porque a atividade deverá ser cumprida por cada criança, sozinha. Contrariamente, em uma turma em que a linguagem escrita seja uma prática cotidiana, engajada, significativa, as crianças terão prazer em expressar o que pensam sobre diferentes assuntos por escrito. Serão ávidas por falar. Isso porque:



É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (Freire, 1993, p. 89. grifo do autor).

Desse modo, a palavra medo não deve estar presente nas atividades de avaliação diagnóstica, porque poderemos pensar em diferentes formas de obter as informações sobre as aprendizagens e as dificuldades das crianças sobre a linguagem escrita. Ao pensarmos nos instrumentos a utilizar, as opções se diversificam, conforme os objetivos de ensino e de aprendizagem: podemos solicitar que, após a leitura e discussão do texto, os estudantes reescrevam a história contada. Outra opção é o trabalho com tirinhas sem textos verbais, solicitando que a criança escreva a história, entre outras possibilidades.

É importante lembrar que nem sempre a criança conhece o gênero textual a ser trabalhado por meio de um determinado instrumento diagnóstico. No modelo acima, por exemplo, não é suficiente estabelecer as relações entre texto e imagem para compreender esse gênero, mas será preciso pensar que as linguagens que compõem esse gênero (oral, visual etc.) integram uma única linguagem. Além disso, no decorrer do trabalho de compreensão do gênero, é possível acionar elementos próprios das práticas de letramento em que esse texto circula e de práticas de leitura, como o papel social do autor, dos interlocutores, a finalidade discursiva, a esfera de comunicação, o suporte de veiculação do texto. Acreditamos que a compreensão de uma criança sobre determinado gênero textual deva ser orientada pela nossa experiência docente, do contrário será uma atividade apenas para cumprir tarefas.

Dito isso, passemos agora para mais um tópico do relato feito pela professora que iniciou este texto: o que fazer com as escritas das crianças após a realização da avaliação diagnóstica? Realizado o diagnóstico e conhecidos os dados gerais em que se encontram as crianças, é hora de nos debruçarmos sobre os textos para a descrição e a análise. A análise nos colocará diante de outra mudança paradigmática. Acostumados a apontar os erros das crianças, agora nossa atenção primeira será os acertos, ao que ela aprendeu daquilo que lhe foi ensinado; identificamos também as dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica reorienta o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Para a compreensão teórica das dificuldades apresentadas pelas crianças nas produções escritas (regularidades e irregularidades ortográficas, segmentação não convencional das palavras etc.), o professor pode se valer dos estudos de autores, como Zorzi (1998), Tenani (2010), entre outros. Esse momento poderá ser coletivo, com encontros para estudos, discussões, socializações dos “achados” e para tomadas de decisões. É nesse sentido que dizemos o quanto é importante descrever os dados obtidos nos diagnósticos, analisá-los para planejarmos o que fazer. E isso se dá em associação direta entre ensino e pesquisa, afinal: “[...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 32). Se assim não o fizermos, nossas tarefas cairão no vazio do achismo, do espontaneísmo de quem fica repetindo que as crianças “engolem letras”, que existem “grampinhos” e “chapeuzinhos” para marcar vogais abertas e fechadas, que a “cobrinha” marca a nasalização nas palavras.

Tomemos como exemplo de dificuldade encontrada nas produções das crianças a questão da segmentação das palavras. Essa é uma convenção da escrita aprendida pelas crianças no processo inicial de alfabetização. Nesta fase, é comum as crianças juntarem as palavras, pois não percebem na fala a separação entre as palavras. Contudo, mesmo após essa fase inicial de alfabetização, as crianças continuam apresentando em suas produções essas dificuldades de realização da segmentação convencional do português. Segundo Tenani (2010), a segmentação não convencional ocorre em dois tipos: a hipossegmentação e a hipersegmentação. Na hipossegmentação ocorre a ausência do espaço em branco ou do hífen, por exemplo, nos casos: “comcerteza” (com certeza); “conquistalo” (conquistá-lo). Na hipersegmentação ocorre a segmentação inadequada da palavra, seja por um espaço não preenchido ou pelo uso do hífen também não convencionado pela ortografia oficial da língua portuguesa, como em: “a gora” (agora) e “a qui” (aqui).

Como isso se reflete na prática pedagógica? Que metas e planos de trabalhos podemos fazer diante dessas e de outras situações? Muitas vezes, com receio de que o estudante “junte” vocábulos diferentes, lançamos mão de leitura artificial, fazendo pausa após cada

vocabulo para chamar atenção dos espaços em branco existentes. Ainda que tenhamos a compreensão de que a ideia é a de ajudar a criança a acertar, sugerimos evitar essa prática nada recomendável, afinal, estaremos ensinando leitura artificial quando queremos como resultado a leitura fluente. Não é mesmo?

Sendo a fala e a escrita processos diferentes e interligados, os estudantes precisam experienciar essas diferenças entre a fala e a escrita em diversificadas atividades de produção em sala de aula. Desse modo, aos poucos, eles vão compreender que essas duas modalidades da linguagem se diferenciam e que cada uma tem sua função social. Por tal motivo, é imprescindível que tenhamos conhecimentos sobre as complexas relações entre fala e escrita, para podermos desenvolver atividades em sala de aula de forma que a aprendizagem seja significativa, sem precisar utilizar de leitura artificial para que as crianças não escrevam tudo juntinho. É importante compreender que essas ocorrências não podem ficar sob a responsabilidade dos estudantes. Isso porque,



[...] pelo fato de a separação das palavras ser uma convenção, as crianças não podem compreender sozinhas o que significam os espaços em branco colocados entre os conjuntos de letras que formam as palavras escritas. Por isso, é importante chamarmos a sua atenção para essa característica da escrita (Gontijo; Schwartz; Costa, 2016, p. 98).

Desse modo, quando sinalizada essa ocorrência nos textos, mesmo sendo algo que já deveria ter sido compreendido na fase inicial da alfabetização, a criança do terceiro ao quinto ano precisará ser ensinada que existem diferenças entre pausa sonora e pausa escrita. Diante disso, podemos lançar mão de diferentes atividades, inclusive, aproveitar tarefas propostas pelos livros didáticos ou ainda refazê-las em razão dos objetivos propostos e das concepções de alfabetização às quais nos vinculamos. Veja o exemplo, a seguir, retirado de um livro didático e refeito por um grupo de professores. Em uma turma do quarto ano, após realizar o diagnóstico e ao analisar as produções escritas das crianças, a professora destaca o trabalho sobre segmentação em seu planejamento, pela quantidade de crianças que apresentaram essa dificuldade. Retira do livro didático o poema “Nome de gente”, de Pedro Bandeira, e elabora uma atividade (Figura 1).

Figura 1 – Trabalho com segmentação em turma do 4º ano

The worksheet is titled "Segmentação" in a blue header. It features a poem by Pedro Bandeira, "Nome de gente", which is written in a stylized, fragmented font. The poem is surrounded by colorful illustrations of people and objects. Below the poem, there are two numbered questions in a yellow box:

1. Você percebeu a dificuldade que foi ler esse texto? Isso ocorreu devido a uma diferença existente entre a forma como este texto foi apresentado e a forma como os outros textos que você costuma ler. Qual é essa diferença?
2. Com lápis de cor, separe as palavras do jeito como você acredita que é cada uma delas.

Fonte: atividade elaborada no Grupo LEIAA, 2022.

Quando um/uma professor/a compreende por que uma criança segmenta palavras ou apresenta qualquer outra dificuldade, ele/ela consegue elaborar atividades que façam essa criança avançar em seu processo de aprendizagem.

Outra grande dificuldade ainda presente nas produções das crianças do terceiro ao quinto ano e decorrente do desconhecimento das diferenças entre linguagem oral e escrita é a transposição para a escrita de algo que reflete sua percepção da fala. O/A professor/a dita bonito e a criança escreve “bunitu/bonitu”. Mesmo a criança do terceiro ao quinto ano apresenta em sua escrita forte apego à linguagem falada. Assim, ao escrever, muitas vezes centraliza sua escrita no que fala, no que ouve falar. Isso ocorre, por exemplo, quando a criança escreve: robo ~ roubo, pexi ~ peixe. Ela escreve conforme sua fala, ou seja, o oral; ela faz uma transcrição fonêmica. Uma estratégia para iniciar o processo reflexivo sobre isso poderá ser a elaboração de um quadro de pregas (Figura 2), para que as crianças estabeleçam comparações entre as palavras no aspecto da escrita e da fala:

Figura 2 – Quadro de pregas

ASSIM SE FALA	ASSIM SE ESCRIVE
TOMATI TUMATE TUMATI	TOMATE

Fonte: Elaborado por membros do grupo de pesquisa LEIAA.

Continuando a discussão acerca de como organizar a prática pedagógica após a avaliação diagnóstica, sinalizamos que uma das preocupações dos/as professores/as se refere à **heterogeneidade** de aprendizagem das crianças. Lembramos aqui aos/as professores/as que a heterogeneidade na sala de aula não precisa ser vista com um defeito ou algo que inviabilize nosso trabalho. Devemos considerar que o contexto heterogêneo em que vivem as crianças pode ser um fator favorável para o trabalho pedagógico, pois é a partir dele que se pode entender que as crianças têm diversos modos de inserção e compreensão do mundo no qual estão inseridas. Contextos diferentes irão gerar formas de compreensão de mundo e acesso a conhecimentos bastante diversos. Isso reverbera nos diversificados resultados das escritas das crianças que experienciaram diferentes modos de se aproximar da escrita convencional. Sem o desespero de ter em nossas salas crianças alfabéticas e não alfabéticas do terceiro ao quinto ano, devemos é atentar que as produções das crianças revelam:



A complexidade da aprendizagem da linguagem escrita. Não é um processo linear, no qual a criança se atenha aquilo que lhe é ensinado na escola, passo a passo. Há um entrecruzamento permanente de elementos significativos que são recolhidos na realidade social e em diferentes esferas de conhecimento (Goulart; Gonçalves, 2013, p. 36).

Já sabemos que as crianças, na mesma turma, apresentam diferentes percepções sobre a linguagem escrita e que algumas dessas diferenças são alarmantes; por isso, o/a professor/a precisa atentar para os que apresentaram resultados pouco satisfatórios no diagnóstico e aqueles que, mesmo alfabéticos, trazem consigo conhecimentos distintos sobre a ortografia. Diante desse fato, o que fazer com a heterogeneidade se temos em vista a garantia do direito de todas as crianças à aprendizagem e à escolarização progressiva e com sucesso?

Em função da garantia desse direito, reiteramos as sugestões apresentadas no corpo deste texto e também sustentadas a partir dos estudos de Cláudia Vóvio (2023), que poderão contribuir para a reorganização da prática pedagógica do/a professor/a no trabalho com Língua Portuguesa para crianças do terceiro ao quinto ano. Entre as sugestões, destacamos:

1) ampliar o processo de avaliação diagnóstica, retomando os conhecimentos ainda não apropriados pelas crianças; intensificar o trabalho com diferentes gêneros textuais, para que as crianças realizem leituras todos os dias e em todas as disciplinas do currículo;

2) planejar atividades coletivas. A partir das informações constantes nos diagnósticos, será necessário prover tempo de diálogo e formação continuada entre os docentes, entre estes e os coordenadores e gestores da escola, responsáveis pelas crianças; fazer o registro das decisões tomadas também é fundamental para traçar a trajetória e criar a memória das ações; discutir sobre materiais usados para leitura e escrita, sem esquecer de envolver as crianças nas construções desses materiais;

3) organizar a sala de aula com diversificados gêneros textuais, com espaços intencionalmente preparados para acomodar e dispor os materiais escolares e pedagógicos e as diversas produções culturais escritas (livros, revistas, gibis, jogos, folhetos etc.), que tenham a mediação do/a professor/a e dos colegas para garantir o acesso a produções culturais escritas. Não basta oferecer o acesso, temos que promover a sua apropriação, a aprendizagem do funcionamento desses gêneros textuais pelas crianças.

A maioria de nossas crianças repudiam ou têm medo de escrever em sala de aula, ou até mesmo de se manifestar oralmente sempre que solicitados a apresentar argumentações sobre determinados assuntos, demonstrando pouca familiaridade e compreensão sobre os gêneros textuais. Ao optar pelos gêneros textuais (orais e escritos), como eixo do ensino de Língua Portuguesa, assumiremos o desafio de reorganizar a Prática Pedagógica para o trabalho com diversos textos, temáticas, estilos, suportes e meios de circulação nas diferentes situações comunicativas. Segundo Bunzen (2007, p. 158), “[n]essa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização podem ser legitimadas na escola”.

4) acompanhar o ensino e a aprendizagem. A avaliação faz parte intrínseca da prática educativa que, na escola, deve assumir funções diversas e que envolve diferentes sujeitos: professores/as, coordenação pedagógica, diretores e as famílias;

5) explorar jogos de regras que auxiliarão na aprendizagem de determinadas regras de funcionamento da linguagem escrita;

6) e, por fim, a autora chama atenção para isso, garantir a formação continuada dos professores/as como item fundamental no processo e o espaço formativo em que os docentes, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, poderão se reunir para tirar dúvidas, ajustar o planejamento, estudar, ler, assistir a vídeos.

Tendo como base as propostas feitas por Vóvio (2023), fazemos um destaque especial (ver a Figura 3) às atividades que podem ser utilizadas para trabalhar com crianças com níveis diferenciados em sala de aula.

Figura 3 – Atividades para o trabalho com diversidade de níveis em sala



Fonte: Adaptado a partir de Vóvio (2023).

Essas atividades podem se transformar em rotinas do trabalho do/a professor/a. O importante é ter o texto, seja ele verbal ou não verbal, como eixo central do processo de ensino em qualquer etapa da escolarização. Dessa forma, o/a professor/a poderá realizar atividades que possibilitem desenvolver a competência discursiva das crianças nas modalidades oral e escrita da língua e que proporcionem a compreensão da importância e das características desses gêneros, que se manifestam nas diferentes situações comunicativas, sejam em domínios formais, sejam em outros não formais. Trabalhar com os diferentes gêneros textuais, nos âmbitos oral e escrito em sala de aula, favorece a produção e a reflexão das crianças sobre os variados usos da linguagem e extrapola a ideia de uso estereotipado dos gêneros textuais que, muitas vezes, têm servido apenas para enfeite, para distração ou para passar o tempo, perdendo assim seu caráter comunicativo.

Em síntese

Iniciamos o texto com o relato de uma professora dos Anos Iniciais, que atua no terceiro ano, para problematizar alguns conceitos que hoje têm se apresentado como grandes desafios para a construção de uma prática pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa. Um ensino que contemple as reais necessidades que as crianças apresentam em suas manifestações escritas e nos diferentes modos que manifestam suas aproximações com a escrita convencional.

A partir desse relato, destacamos alguns conceitos como fundamentais, dentre os quais, o de prática pedagógica, que deu origem a todos os outros. O trabalho pedagógico se organiza em torno de intencionalidades e de um conjunto de ações, que, se bem planejadas, asseguram a materialidade dessas intencionalidades. Por ser ação refletida, a prática

pedagógica compreende reflexão permanente e coletiva, de modo que a intencionalidade que lhe é inerente seja socializada com todos e todas.

Ao longo do texto, também discutimos a aprendizagem da linguagem escrita como direito que extrapola o campo do pedagógico, do cognitivo, do linguístico, e que passa a considerar a escola e a sala de aula como espaços formativos em que a criança se constitui como sujeito que pergunta, dúvida, concorda, discorda, investiga e, desse modo, pode, coletivamente e a partir daquilo que aprendeu a fazer com a linguagem escrita, ser agente de transformação social.

Junto ao processo de avaliação, destacamos a diagnóstica, entendida também como a avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, objetivando a demarcação de pontos de partida e/ou de retomada para um novo planejamento do ensino. Destaca os processos de ensino e aprendizagem, e não a indicação de sanções, formas de controle ou as hierarquizações. Avaliação que não somente sinaliza os conhecimentos já adquiridos e os que precisam ser construídos, mas também aponta possibilidades de análise, intervenção e acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação, concebida como processo amplo, traz como desdobramento de seus resultados a problematização em torno de algumas questões: o que fazer a partir dos resultados da avaliação diagnóstica; como trabalhar com a heterogeneidade das turmas com crianças de níveis tão diferentes de apropriação da linguagem escrita; e, por fim, que sugestões de práticas de leitura, oralidade e escrita contribuirão para a reorganização da prática pedagógica do professor no trabalho com Língua Portuguesa para crianças do terceiro ao quinto ano.

Assim, após as discussões realizadas, foi possível chegar a algumas posições acerca da organização da prática pedagógica na escola para a Língua Portuguesa: 1) independente do ano de escolarização em que a criança esteja, é dever da escola lhe garantir o direito de aprendizagem da linguagem escrita; 2) os resultados das avaliações diagnósticas sinalizam para reformulações curriculares sobre por onde podemos começar, continuar e até aonde podemos chegar. Questões sobre o que se ensina, como se ensina, quando se ensina e como se avalia merecerão novos olhares. Nessa nova organização curricular, alguns conteúdos podem ficar de fora, outros podem ganhar relevância e ser incorporados. Isso vai depender muito das necessidades que a turma apresenta. Acreditamos, desse modo, que escalamos mais um degrau na garantia do direito de todas as crianças à aprendizagem significativa da linguagem escrita, pensada agora como uma prática sociocultural em que as crianças, por meio de um trabalho associado de produção de textos orais e escritos e dos conhecimentos sobre o nosso Sistema de Escrita Alfabética, possam ler a letra para ler o mundo com criticidade e inventividade.

Referências

- BATISTA, Antônio A. G.; SILVA, Ceres S. Ribas; BREGUNCI, Maria das Graças Castro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale); Brasília: Ministério da Educação, 2005-2007. 88 p. (Coleção de Instrumentos da Alfabetização, v. 3).
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 139-162.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria Schwartz, COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Alfabetização: teoria e prática**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016. 116 p.
- GOULART, Cecília M. A.; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem da escrita. *In*: GOULART, Cecília; WILSON, Victoria (org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993. 190 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.
- VÓVIO, Claudia. Desafios da alfabetização no pós-pandemia. **Cenpec: Saberes e práticas**. São Paulo, fev. 2023. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/propostas-alfabetizacao-pos-pandemia>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- TENANI, Luciani Ester. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 247-269, 2010.
- ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 115 p.

Selma Costa Pena é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. É professora da Universidade Federal do Pará, atuando na graduação em Pedagogia, e líder do Grupo de Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA). Atualmente é Diretora de Desenvolvimento de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará. Tem experiência nas áreas de Alfabetização; Formação de Professores; Ensino e Aprendizagem da Linguagem Escrita na Educação Infantil e Anos Iniciais.

E-mail: selmacpena@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2595133066254500>

Rosivaldo Gomes é Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Realizou estágio de Pós-Doutorado pelo Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá na área de Educação e Formação de Professores e estágio pós-doutoral em Linguística pelo PPGL/UFC (bolsa PNPd/CAPES). É professor Adjunto IV na área de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá.

E-mail: rosivaldo@unifap.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9713360492282811>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marta Nörnberg
Fernando Oliveira
Rosivaldo Gomes

As cenas, os relatos, os depoimentos, as leituras e os conceitos presentes nesta Unidade 2 foram tramados como fios dialógicos que apresentam reflexões e pistas envolvendo uma ação-reflexão-ação a partir de práticas situadas. São ideias que visam auxiliar você, professor/a, a pensar e planejar o trabalho de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Para isso, os textos partiram de cenas de sala de aula e de relatos de práticas docentes para evidenciar possibilidades e ações didáticas que você pode ressignificar em sua sala. Também foram apresentados, lembrados ou aprofundados alguns conceitos que contribuem para que a relação entre teoria e prática se torne mais próxima à sua realidade docente.

Ao longo da Unidade, você teve acesso ou lembrou conceitos como o de Letramento e, especialmente, o de escola como Agência de Letramento. Esses dois primeiros conceitos figuram como fios importantes, pois dizem muito sobre o papel das práticas socioculturais de leitura e escrita e sobre as relações que os sujeitos, nesse caso, as crianças e você, professor/a, têm com as práticas de linguagem na escola e fora dela.

Um segundo fio dialógico trouxe os conceitos de Letramento Digital, Multimodalidade e a relação desses com o processo de alfabetização e desenvolvimento da cultura escrita digital. O acesso às tecnologias digitais e o seu uso são marcas significativas da nossa sociedade atual e, nesse contexto, você, professor/a, pode mobilizar e incluir dimensões e possibilidades de uso das diferentes tecnologias e mídias postas pela cultura escrita digital para o ensino de Língua Portuguesa em sua sala de aula.

No movimento de retorno a conceitos já conhecidos, você teve acesso a reflexões sobre como o trabalho com os gêneros textuais pode ser um eixo condutor do trabalho de planejamento pedagógico do ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. O terceiro fio dialógico mostrou como a escolha de textos de diferentes gêneros é um fator importante para o planejamento de atividades que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita, ampliando as práticas de letramento das crianças.

Para finalizar, o último texto trouxe um importante fio dialógico: o desenvolvimento da prática pedagógica articulada à Avaliação Diagnóstica. Você foi estimulado a pensar que a avaliação dos alunos não precisa se pautar apenas por aspectos somatórios, mas, sim, pode ter intenção diagnóstica e participar da ação educativa. Por meio da avaliação pode se realizar o mapeamento acerca de habilidades e/ou capacidades desenvolvidas pelas crianças, identificando o que ainda necessitam aprender em termos de construção do conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

Esperamos que os fios dialógicos entrelaçados ao longo da presente Unidade tenham oferecido contribuições para o seu trabalho com as práticas de letramento e de ensino da Língua Portuguesa. Enlaçado/a por esses fios, desejamos que você possa seguir a trama a partir de sua prática que, por ser única e situada, também é fonte de ação-reflexão-ação.

PARA SABER MAIS





O Glossário CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) é uma publicação que apresenta quase 200 verbetes relacionados ao campo da alfabetização, leitura e escrita. Trata-se de uma reunião e seleção de um repertório que pode interessar aos educadores e que mostra dimensões multifacetadas que foram se consolidando nas últimas décadas. Os verbetes apresentam definições que abarcam conceitos, práticas pedagógicas, metodologias e políticas que impactam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. A intenção é contribuir para que educadores possam conhecer definições contemporâneas de vários termos. Mais de 100 autores de diferentes formações e áreas do conhecimento, pertencentes a várias instituições, contribuíram na produção, o que pressupõe uma visão múltipla e interdisciplinar do campo de estudos e da pedagogia da alfabetização, leitura e escrita.

FRADE, Isabel Cristina A. S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (org). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.



Disponível: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>



Território do Brincar é um site de documentação e difusão da cultura da infância, com foco nas brincadeiras livres de crianças no Brasil. Oferece uma vasta gama de recursos, incluindo vídeos, artigos e depoimentos que exploram a importância do brincar no desenvolvimento infantil. É fruto de um trabalho de pesquisa realizado entre abril de 2012 a dezembro de 2013, pelos documentaristas Renata Meinelles e David Reeks, que percorreram o Brasil visitando “comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças”. O projeto traz uma relação de escuta, intercâmbio de saberes e difusão das culturas das infâncias e das diversas formas de brincar em diferentes regiões do país. É um espaço de descoberta para pais, educadores e pesquisadores interessados em práticas lúdicas e no desenvolvimento integral das crianças. Por meio de suas produções, sensibiliza a sociedade sobre a cultura da infância, desvendando um universo de sensações, gestos, modos de fazer, individuais e coletivos, bem como suas relações familiares e comunitárias.



Disponível: <https://territoriodobrincar.com.br/>
Acessado em 13 de agosto de 2024.



OBRAS ACADÊMICAS

Valentin
Volóchinov
(Círculo de Bakhtin)



A obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (MFL), publicada em 1929, de autoria de Valentin Volóchinov, é um convite para pensarmos o caráter social, histórico e ideológico da linguagem. Por muito tempo, esse livro circulou no Brasil com Mikhail Bakhtin sendo o seu autor principal, um filósofo que influenciou diversos campos de conhecimento no Ocidente. Entretanto, em 2017, houve uma nova tradução de MFL, feita diretamente da sua língua de origem, o russo, e, conforme as tradutoras apontam, sua primeira edição é atribuída a Volóchinov. O autor em questão faz uma crítica aos estudos linguísticos naquele momento difundidos, que se concentravam numa concepção de língua como uma construção individual, como um sistema de normas estáveis e imutáveis. Na contramão desses princípios, Volóchinov defende a linguagem como fenômeno social e que existe no enunciado concreto, na interação entre as pessoas. Essa perspectiva dialógica de linguagem nos impulsiona a repensarmos o ensino de língua portuguesa, trazendo sempre os discursos para a sala de aula em seus diferentes formatos e linguagens, já que eles evidenciam a natureza dessa língua viva, flexível, variável e mutável.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.



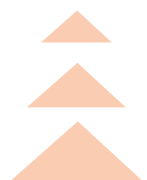
O artigo discute três tendências atuais sobre alfabetização presentes em documentos curriculares brasileiros: (1) alfabetização por imersão; (2) alfabetização como aprendizagem do código alfabético; (3) alfabetização na perspectiva do letramento, concluindo que prevalecem as tendências 1 e 3. Defende a alfabetização na perspectiva do letramento, descrevendo algumas dimensões desse processo: ensino e apropriação do sistema de escrita alfabética; ensino e desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas; ensino e aprendizagem de conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita, da oralidade e dos gêneros; ensino e aprendizagem de conhecimentos sobre a língua, e ensino e aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita.



LEAL, Telma F. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160–189, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022160.



Disponível: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22027> Acessado em 08/02/2025



OBRAS ACADÊMICAS



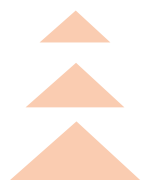
A obra reúne textos de diversos estudiosos que abordam temas fundamentais para a compreensão do cenário educacional brasileiro, especialmente no que tange aos desafios e avanços na área da alfabetização. Oferece uma visão abrangente e crítica sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas de alfabetização no Brasil, articulando teoria e prática. Oferecendo exemplos concretos de como essas políticas podem ser aplicadas nas escolas, a obra se constitui em uma leitura essencial para educadores, gestores, e formuladores de políticas públicas.

MACEDO, Maria do Socorro A, N.; GONTIJO, Cláudia Maria M. (org.). **Políticas e Práticas de Alfabetização**. Recife: EdUFPE, 2017.



Neste livro, Magda Soares mostra que qualquer criança pode aprender a ler e escrever. A autora argumenta que, para que toda criança possa aprender a ler e escrever, é fundamental que o ensino esteja ligado ao uso real da linguagem, tornando o aprendizado algo prazeroso e relevante. Ao longo dos seis capítulos, ela detalha um projeto de alfabetização e letramento bem-sucedido na prática, que contraria todas as estatísticas. Apresenta atividades realizadas e observadas por ela e eventos de leitura e escrita ocorridos em sala de aula, com explicações sobre as intervenções feitas por professores e incentiva o leitor professor a fazer análises e reflexões, em seções como Pare e pense e Sala de Aula. São apresentadas metas curriculares, assim como instrumentos de acompanhamento, construídos no município de Lagoa Santa durante mais de 10 anos de trabalho. “Alfaletrar” também oferece orientações práticas para educadores, proporcionando um guia valioso para a implementação de um ensino que contempla a articulação entre alfabetização e letramento. Esta obra é essencial para educadores, professores, pedagogos e todos os interessados em defender o direito à educação de qualidade.

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



INCLUSÃO E ENSINO



Este documento apresenta os conceitos da educação especial coletados nos cinco formulários do Sistema Educacenso: escola (infraestrutura e recursos), turma (organização e número de alunos), aluno (matrícula, frequência e necessidades específicas), gestor (administração e gestão), e profissional escolar em sala de aula (formação e capacitação para o AEE). Esses dados são essenciais para entender a distribuição e eficácia da Educação Especial no Brasil, identificando áreas que necessitam de mais recursos ou intervenções. A coleta detalhada de informações permite a formulação de políticas públicas ajustadas, promovendo inclusão, equidade e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022

Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1u5TK8XGbb-lsuGuN-miklkmaOs-4uFiP/view?usp=sharing>
Acessado em 08/02/2025.



O artigo “Formação de professores alfabetizadores e a inclusão escolar da criança com deficiência,” de Godoi, Rocha e Leite discute as políticas, saberes e práticas relacionadas à formação de professores voltados para a alfabetização, com ênfase na inclusão escolar de crianças com deficiência. Através do dossiê, os autores analisam os desafios e estratégias na capacitação de educadores, destacando a importância de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades específicas desses alunos, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz.

GODOI, E.; ROCHA, J. G.; LEITE, L.S. **Formação de professores alfabetizadores e a inclusão escolar da criança com deficiência** - Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, p. 1-22, jan. /Dez. 2023.

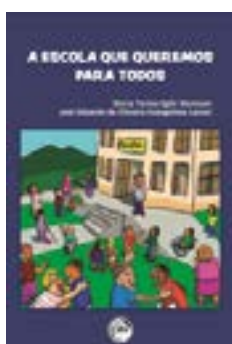
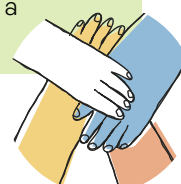
Disponível: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5005>



O livro relata as experiências e reflexões derivadas do subprojeto de educação inclusiva do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Pernambuco. Mostra a relevância das parcerias colaborativas entre diferentes profissionais da educação e como essas trocas de experiências enriquecem as práticas pedagógicas inclusivas. Enfatiza a importância das trocas de experiências entre formadores, professores, gestores e coordenadores, demonstrando como a diversidade e multiplicidade das práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula comum contribuem para a realização mais efetiva do processo de inclusão.

PESSOA, Ana Cláudia R. G.; LIMA, Rafaella Asfora S. C.; CAVALCANE, Tícia C. F.; SOUSA, Wilma P. A. (org.). **Educação inclusiva: práticas de alfabetização e letramento com estudantes com deficiência e especificidade linguística**. Recife : Ed. UFPE, 2022

Disponível: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/806/806/2810>



Este livro convida à reflexão por meio de diálogos que exploram questões centrais da educação inclusiva como a luta diária por direitos. A obra é uma ferramenta essencial para todos que aspiram a construir uma escola e um mundo inclusivos. Além disso, a obra inclui um manifesto intitulado “Um Manifesto pela Escola que Queremos”, que defende uma escola que não se conforma com limitações ou interferências negativas, e que é sustentada por uma comunidade unida em busca de transformação. Destinado a profissionais da educação como professores, gestores, e alunos dos cursos de pedagogia e pessoas com deficiência e seus representantes.

MANTOAN, Maria Teresa Edglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.



MATERIAIS DIDÁTICOS E DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



Em outubro de 2023, o Unicef (Fundo das Nações Unidas pela Infância) publicou que a taxa de alfabetismo no Brasil dobrou em crianças de 7 anos, especialmente por conta do período pandêmico. Em face disto, é fundamental repensar a educação e encontrar novos caminhos para fortalecer o ensino e aprendizagem da leitura e escrita de forma lúdica e atraente. Para ajudar nessa missão, temos o livro “Tecnologias Digitais na Educação: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita”. De forma didática e bem embasada, as autoras nos apresentam as muitas possibilidades pedagógicas oferecidas pelo ambiente digital, com seus aplicativos e programas interativos com muitas oportunidades de aprendizagem. São propostas cuidadosamente selecionadas a partir de pesquisas, comprovando que o uso das tecnologias digitais na alfabetização e no letramento, num trabalho sistemático, pode proporcionar às crianças refletir sobre as regras e o funcionamento do sistema de escrita da língua portuguesa. É um material pedagógico de base teórica e metodológica que ajudará docentes a avigorar sua prática a partir da cultura digital.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna S.; BICALHO, Delaine C.; ARAÚJO, Mônica D. V.; GARCIA, Fátima C. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** Belo Horizonte: FaE/UFG, 2018.



Disponível: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/tecnologias-digitais-na-alfabetizacao/>



O livro “Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização”, volume 4, organizado por Marta Nörnberg, Ana Ruth Moresco Miranda e Gilceane Caetano Porto, aborda práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Publicado pela Evangraf em 2018, mostra diversas estratégias de planejamento e execução de atividades educativas. A obra enfatiza a importância do planejamento reflexivo, fornecendo ferramentas para os professores enfrentar os desafios do ensino de leitura e escrita. Combina teoria e prática, com estudos de caso e exemplos concretos. Destaca a formação contínua dos professores e a adaptação às realidades específicas de cada sala de aula. Essencial para educadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano. **Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização: volume 4.** Porto Alegre : Evangraf, 2018. 352 p.



Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/2018/05/e-book-disponivel-colecao-pnaic-ufpel-vol-4-docencia-e-planejamento-acao-pedagogica-no-ciclo-de-alfabetizacao/> Acessado em 08/02/2025



O “Almanaque Ilustrado de Alfabetização - Anos 1 e 2”, publicado em 2019 pelo CEEL, é um importante recurso para professores no início do ciclo de alfabetização. Com ilustrações cativantes e atividades lúdicas, oferece uma variedade de exercícios para desenvolver habilidades de leitura e escrita em alunos do primeiro e segundo anos. A obra une teoria e prática, apresentando estratégias pedagógicas que despertam o interesse e a curiosidade das crianças, tornando a alfabetização mais dinâmica e envolvente. Inclui também dicas e orientações para professores, ajudando na criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador. É uma ferramenta valiosa para aprimorar o ensino da alfabetização e formar as primeiras competências leitoras e escritoras.

PESSOA, A. C. R. G.; ROSA, E.; LEAL, T. F.; DUBEUX, M. H.; CARVALHO, A. B. G. P.; SILVA, B. M. E.; PESSOA, C.; SOUZA, W. P. A.; SANTANA, G. **Almanaque ilustrado de alfabetização - anos 1 e 2**, 2019.

Disponível:

Link do Almanaque ano 1: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/269.pdf>

Link do Manual ano 1: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/270.pdf>

Link do Almanaque ano 2: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/271.pdf>

Link do Manual ano 2: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/274.pdf>



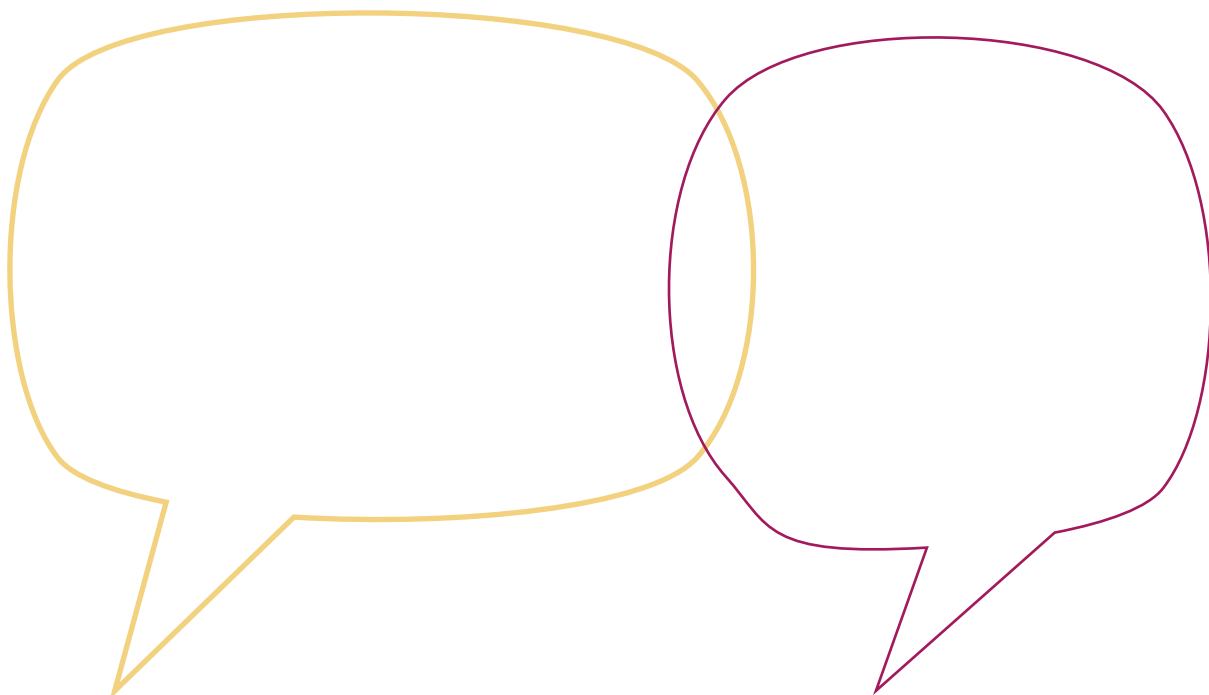


O livro “Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital – NEPCED na escola”, é uma obra indispensável publicada pelo CEALE em 2022. Explora a integração da cultura escrita digital no ambiente escolar, apresentando mais de 90 termos produzidos por autores de diversos campos de pesquisa e atuação e 34 propostas de ações didáticas. Oferece uma análise abrangente sobre práticas pedagógicas e metodológicas necessárias para incorporar tecnologias digitais no ensino da leitura e escrita. Na primeira parte são apresentados os verbetes e, na segunda parte, são oferecidas sugestões de ações didáticas com a especificação de conhecimentos e habilidades relacionados à cultura escrita digital e de habilidades de alfabetização, leitura e escrita, em geral, assim como estratégias para a sequência didática da ação. Ao articular reflexões teóricas feitas por especialistas de diversas áreas e propostas de atuação em sala de aula a serem desenvolvidas com crianças desde a educação infantil até o ensino fundamental, a obra mostra como a cultura digital repercute e desafia a escola a incorporar as práticas contemporâneas. Destinado a educadores, pesquisadores e gestores escolares, é um recurso valioso para promover e enriquecer práticas envolvidas na cultura escrita digital, no contexto escolar.

ORLANDI, Buxbaum Vitor. Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital: nepced na escola. **Belo Horizonte: UFMG/FaE/ Ceale/NEPCED, 2022.**



Disponível: <https://nepced.fae.ufmg.br/>





Literatura para adulto



O avesso da pele
Autor: Jeferson Tenório
Editora: Companhia das Letras - 2020
Gênero - Ficção urbana

Ganhador do Prêmio Jabuti na categoria “Romance Literário”, o livro explora temas profundos e universais, como racismo e complexidade das relações familiares, por meio da jornada de Pedro, o personagem central. A narrativa expõe não apenas as dificuldades do protagonista, mas também critica o sistema social e educacional brasileiro. O autor, Jeferson Tenório, trata questões como racismo e dor pessoal com sensibilidade e impacto. A busca de Pedro por compreender e reconciliar seu passado familiar reflete uma jornada mais ampla de autodescoberta e transformação, destacando a luta por dignidade e reconhecimento em uma sociedade desigual. “O avesso da pele” é essencial para entender as experiências e desafios de vida no Brasil.



Vídeo: Ribeirinhos do Asfalto;
Ano: 2011 – Duração: 26:24 min.
País: Brasil.
Gênero: Drama - curta metragem.
Direção: Jorane Castro

O curta-metragem “Ribeirinhos do Asfalto” destaca a grave falta de escolas e profissionais da educação em muitos municípios paraenses, um problema comum na região Amazônica. Mostra como essa carência afeta a vida das pessoas, especialmente das mulheres que buscam autonomia e empoderamento através da educação. A trama acompanha a jornada de Deyse, cuja luta diária por acesso à educação reflete os desafios das comunidades ribeirinhas do Pará. O curta aborda questões de gênero, evidenciando como a falta de oportunidades educacionais afeta as mulheres de forma particular. Em resumo, “Ribeirinhos do Asfalto” evidencia a luta por autonomia e igualdade, destacando a educação como meio de emancipação feminina e melhoria das condições de vida na região.



Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrGpdmCobDI>





Literatura *Infanto-juvenil*



Catando Piolhos, Contando Histórias
Autor: Daniel Munduruku.
Editora: Escarlate -2008.

O livro nos oferece um retrato íntimo e detalhado da infância de um menino indígena Munduruku, destacando a rica tradição oral e os momentos de afeto que moldam sua experiência e identidade cultural. O autor nos transporta para o cenário da aldeia Munduruku, onde o menino vivencia a vida cotidiana entrelaçada com tradições ancestrais. A narrativa é construída a partir das memórias afetivas e das histórias que o menino ouve enquanto está no colo dos mais velhos, uma posição que simboliza tanto a vulnerabilidade quanto a proximidade e o aprendizado. A obra é um testemunho da importância da narrativa oral e da educação cultural dentro das comunidades indígenas. Através das memórias do menino, o livro oferece uma visão profunda e respeitosa das tradições Munduruku e do papel crucial que o carinho e a comunicação desempenham na formação das novas gerações.



Tudo bem ser diferente.
Autor e Ilustrador: Todd Parr
Editora: Panda Books, 2002.

O livro aborda temas complexos e sensíveis de uma forma acessível e divertida. Com uma abordagem simples e envolvente, ele visa ajudar as crianças a compreender e aceitar as diferenças individuais, ao mesmo tempo em que lida com questões que frequentemente preocupam os adultos, como adoção, separação dos pais, deficiência física e preconceito racial. A obra estimula o diálogo entre pais e filhos, bem como entre professores e alunos, proporcionando uma base para conversas abertas e construtivas. As histórias funcionam como ponto de partida para discussões mais profundas e ajudam a promover uma compreensão mais ampla sobre diversidade e inclusão. Assim, o livro se revela um recurso valioso para educadores e pais que desejam abordar temas delicados de maneira construtiva, incentivando uma visão mais inclusiva e acolhedora do mundo.



Djário Dias de Araújo é graduado em Letras e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE. É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Atualmente, atua como formador /palestrante com foco na formação continuada de professores de diversas áreas. Também ministra aulas em faculdade e é professor de língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Recife.

E-mail: djario.araujo@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2477562292278090>

Gabriel Lopes de Santana é Coordenador Pedagógico no Instituto de Ciência e Tecnologia Senac Pernambuco. Doutorando em Educação pela UFPE, com mestrado na mesma instituição, especialista em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia. Atualmente pesquisa educação Integral, organização e gestão do tempo escolar e decolonialidade. É mediador de Leitura no Colofão.Lab (Experiências Literárias). Integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL - UFPE). É co-fundador do Bloco Anárquico Carnavalesco Pife Floyd e da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede. Foi membro da Comissão Setorial de Literatura e articulador do Fórum Pernambucano em Defesa do Livro, Leitura e Bibliotecas.

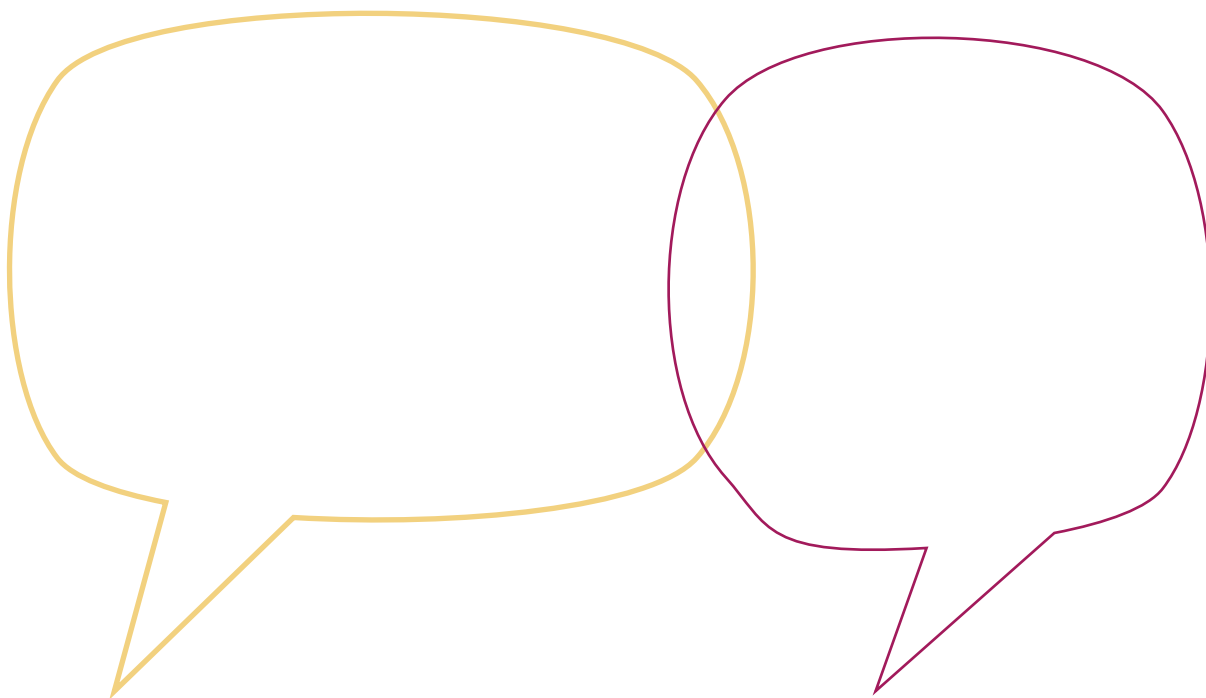
Email: gabrieldesantana@gmail.com

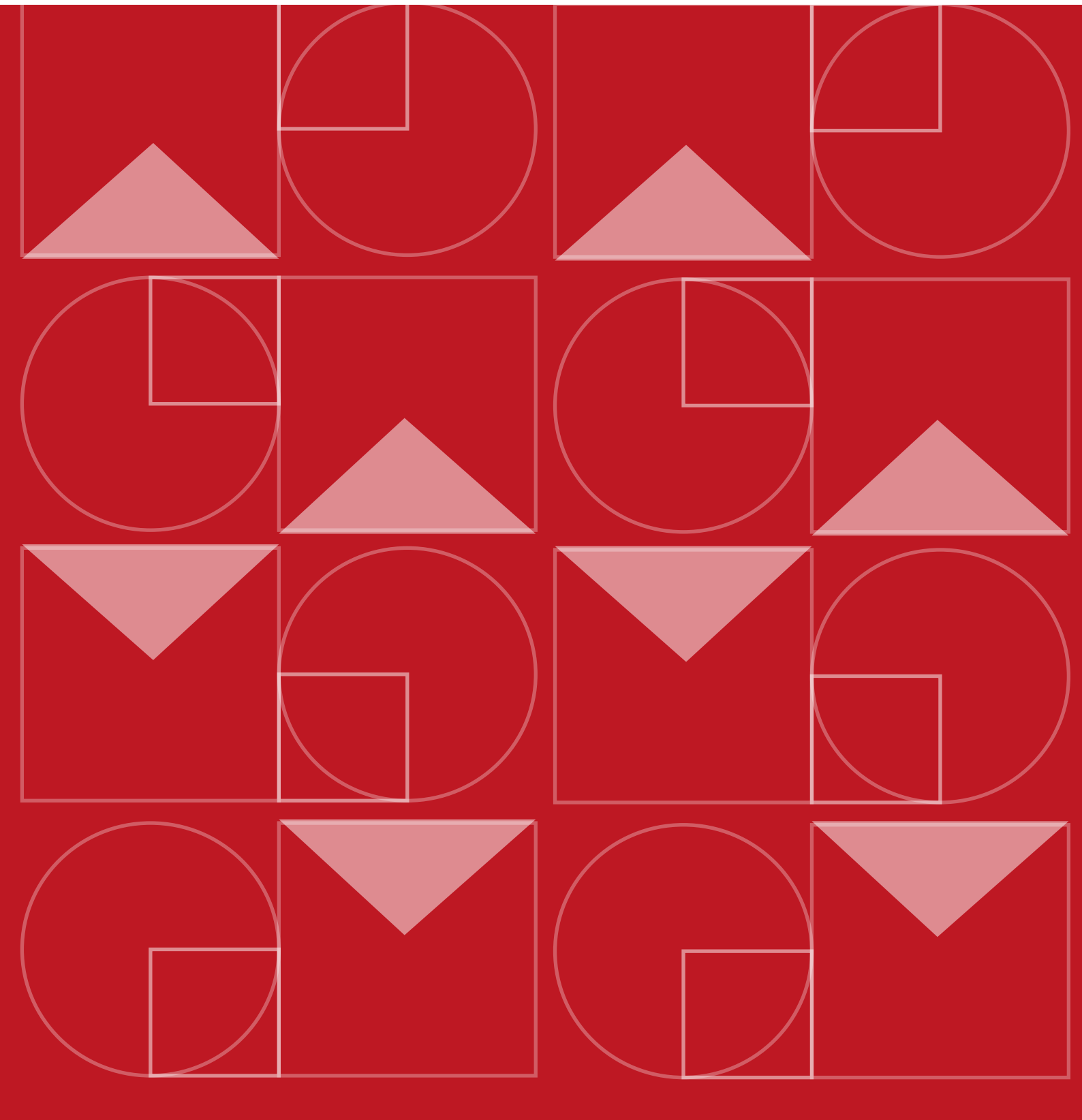
Lattes: Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Gabriel Lopes de Santana) ([cnpq.br](http://lattes.cnpq.br))

Lúcia Maria Caraúbas é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Psicologia no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores, produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: lucia.caraubas@ufpe.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3587602792194018>





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

