



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

REGINA MARIA NASCIMENTO DE SOUZA

**A CONTRUÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E
ESCRITA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS EM UMA
SALA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO**

CAMPINAS

2024

REGINA MARIA NASCIMENTO DE SOUZA

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LEITURA
E ESCRITA A PARTIR DA NARRATIVA DOS ALUNOS EM UMA
SALA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, na área de concentração de Educação Escolar.

Orientadora: Rosemary Passos

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA REGINA
MARIA NASCIMENTO DE SOUZA, E
ORIENTADA PELA PROF(A). DR(A).
ROSEMARY PASSOS

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

So89c Souza, Regina Maria Nascimento, 1962-
A construção do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita a partir da narrativa dos alunos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental : em busca de novos caminhos para a alfabetização / Regina Maria Nascimento de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: Rosemary Passos.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Ensino. 4. Leitura e Escrita. 5. Narrativas. I. Passos, Rosemary, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: The construction of teaching and learning reading and writing based on the students' narratives in a 1st grade classroom : in search of new paths to literacy

Palavras-chave em inglês:

Learning
Literacy
Teaching
Reading and Writing
Narratives

Área de concentração: Educação Escolar

Titulação: Mestra em Educação Escolar

Banca examinadora:

Rosemary Passos [Orientador]
Guilherme do Val Toledo Prado
Daniela Gobbo Donadon

Data de defesa: 22-01-2025

Programa de Pós-Graduação: Educação Escolar

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

ODS: 4. Educação de qualidade

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0006-8866-9164>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6309273808573124>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LEITURA
E ESCRITA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS EM UMA
SALA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

REGINA MARIA NASCIMENTO DE SOUZA

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Rosemary Passos (orientadora)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Daniela Gobbo Donadon

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos que através das trocas e dos seus saberes,
contribuíram para a escrita dessa dissertação.

Aos meus filhos, Rafael e Maxuel, companheiros para toda eternidade.

Aos meus netinhos Rael e Joel que chegaram durante a escrita dessa
dissertação, e com seus gestos, suas expressões e encantos
me deram o tom para continuar acreditando nesse
caminho que escolhi seguir.

AGRADECIMENTOS

Não existiria esta dissertação sem o apoio das queridas pessoas que contribuíram durante todo o processo.

À professora Rosemary Passos, agradeço imensamente por ter sido minha orientadora, pela paciência e por ter acreditado em minha capacidade e tornando esse sonho possível. Gratidão!

À professora Liana Seródio, Guilherme Val Toledo e Adriana Varani por aceitarem participar no exame de qualificação, da defesa dessa dissertação e pelas valiosas contribuições.

RESUMO

Este trabalho apresenta o dia a dia da professora-narradora-pesquisadora e dos seus alunos e alunas na elaboração e construção de uma forma de ensinar e aprender a leitura e a escrita com sentido em fase inicial de escolarização. As atividades pedagógicas que se desenvolveram em sala de aula, de leitura e escrita, foram assumidas como eixo norteador da pesquisa. O foco principal das práticas pedagógicas recaiu na autonomia e protagonismo do aluno, bem como ao novo olhar da professora sobre sua prática pedagógica. A partir da experiência com as produções narrativas, passei a compreender-me uma professora que se encontra como pesquisadora e em constituição docente na busca de outros sentidos da prática pedagógica. Trilhar esse caminho em coparticipação com os alunos em sala de aula foi fundamental para essa compreensão. Ao contar suas vivências nas aulas, é possível acompanhar as crianças construindo enunciados que se materializam através de narrativas orais e escritas. A partir do processo de elaboração de escrita dos alunos no contexto da mediação simbólica e da alfabetização como um processo discursivo, as conversas que acontecem entre a professora e as crianças, vão construindo possibilidades, aventuras e descobertas, tanto na constituição do ser professora em seu fazer pedagógico quanto na constituição das crianças em seus processos de alfabetização. Assim o trabalho se ancora na perspectiva de que as crianças constroem conhecimentos através de trocas que estabelecem em seu meio social. Participaram deste estudo 32 crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Campinas. Ao final do processo, aproximadamente 80% das crianças se alfabetizaram a partir dessa proposta metodológica.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização; Ensino; Leitura e Escrita; Narrativas.

ABSTRACT

This work presents the daily life of the teacher-narrator-researcher and her students in the development and construction of a way to teach and learn reading and writing meaningfully in the early stages of schooling. The pedagogical activities that took place in the classroom, focused on reading and writing, were taken as the guiding axis of the research. The main focus of the pedagogical practices was on the autonomy and protagonism of the student, as well as the new perspective of the teacher on her pedagogical practice. From the experience with narrative productions, I came to understand myself as a teacher who finds herself as a researcher and in the process of becoming a teacher in search of other meanings of pedagogical practice. Walking this path in co-participation with the students in the classroom was fundamental for this understanding. By sharing their experiences in class, it is possible to observe the children constructing statements that materialize through oral and written narratives. From the process of elaboration of students' writing in the context of symbolic mediation and literacy as a discursive process, the conversations that take place between the teacher and the children's possibilities, adventures and discoveries, both in the constitution of being a teacher in her pedagogical practice and in the constitution of children in their literacy processes. Thus, the work is anchored in the perspective that children build knowledge through exchanges that they establish in their social environment. The study included 32 children from the 1st year of elementary school in a state public school in the city of Campinas. At the end of the process, approximately 80% of the children learned to read and write based on this methodological proposal.

Keywords: Learning; Literacy; Teaching; Reading and Writing; Narratives.

PARA HOJE, É SÓ VIVER.....

*Neste ato responsável, que me encontro em minha sala,
Um espaço de acontecimentos, nesse nosso dia a dia,
De lição e de dever, vivemos um pouco do nosso viver,
Quer aluno e professor, quer criança e mulher,
Estamos todos comprometidos nesse ato de viver.*

*Quando estou nesse espaço, estou inteira e completa,
Quando atravesso a porta, não é só a prô Regina,
Carrego todos os personagens encarnados em mim mesmo,
Preparados para atuar, neste ato de ensinar.*

*É um ato responsável, é um ato de amor,
De amor interessado, pela força do viver,
Do viver como se é, de aceitar como eu sou,
Aprendendo dia a dia, com os parceiros do saber,
Meus parceiros, meus alunos, que alegria os encontrar,
Para juntos construirmos, uma aula de encantar.*

*Em olhar para os meus alunos, em abraçar todos os meus, eus e seus.
No olhar acolhedor, singular do professor,
Que maestra sua aula, pra João e pra Maria,
Com atenção e com amor.*

*Neste espaço de amor, cada um é único ser,
Participa da sua vida, de todo o seu ser,
Essa vida é real, necessária e singular,
Não importa como é dada, eu preciso atuar.*

*E se esse é meu dever, não me furto em tentar,
Todo dia querer ser, criador e coautor.
Nesse ato de amor.*

Professora Regina Maria Souza

*Inspirado na obra de Mikhail M. Bakhtin,
“Para uma Filosofia do Ato Responsável”*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - Narrativas de uma professora que se encontra como pesquisadora	11
Incursoão no Mundo da Leitura	12
Graduação, Trabalho na Biblioteca, Especialização	14
Leituras necessárias para a minha prática pedagógica	21
O Mestrado Profissional em Educação Escolar - Constituição da Professora, Pesquisadora: entre trocas e saberes	25
CAPÍTULO 1 - A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEU PROCESSO MULTIFACETADO	33
1.1 Métodos de Alfabetização	38
1.2. Leis da educação básica brasileira e as mudanças atuais	42
1.3 O processo de alfabetização nos anos iniciais	45
1.4 Outros modos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na escola	53
CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE : O CONTEXTO HISTÓRICO E AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	57
2.1 Fundamentação e ação da prática pedagógica	61
2.2 Narrativas, contos e recontos utilizados na Prática Pedagógica	67
CAPÍTULO 3 - OFICINAS E ENCONTROS COM OS ALUNOS, ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO E LEITURA	72
3.1 Atividades Desenvolvidas nas Oficinas	74
3.2 Livros que inspiraram as outras reescritas de textos de Autoria	96
3.3 A palavra e seus enunciados	108
3.4 Narrativa Final	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	131

APRESENTAÇÃO - NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA QUE SE ENCONTRA COMO PESQUISADORA

Num contexto de aprendizagem professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas (Geraldi, 2015, p.78).

Quando me deparei com a Pedagogia, já contava com quatro décadas de existência. Por que essa formação tardia? Para responder essa pergunta, retorno aos meus anos de juventude. Por alguma razão, que a minha própria razão desconhece, eu sentia um desejo profundo de ter filhos e exercer a maternidade em tempo integral. Com pouca idade, já tinha a convicção de que conceber uma criança era uma tarefa que demandava muita responsabilidade e dedicação.

Vivi às voltas com a criação dos meus filhos, guardando em mim alguns preceitos sobre os efeitos de uma educação para o desenvolvimento saudável de uma criança, tanto pessoal como emocional. O caminho do diálogo nos acompanhou desde a gestação. E, assim, travamos várias conversas que eu interpretava, na comunicação através dos movimentos fortes e chutes, os quais faziam a barriga mover-se de tal forma que dava para sentir a vida que ali se encontrava, preparando-se para o momento de conhecer o mundo.¹

De repente, nasceu um pequeno ser, já esbravejando e faminto. Pronto para sorver a vida através do leite materno e do olhar terno e carinhoso que eu guardava para eles. Os receberia com todo amor, compromisso e respeito que se pode dedicar ao outro. Sabia, desde aquele momento, que precisava encontrar uma forma diferente de formá-los. Acreditava, de dentro do meu íntimo, que as experiências que as crianças trazem da infância influenciam seu desenvolvimento. Assim como nas relações que eles terão com o mundo, com o outro e com eles mesmos.

Ser mãe em tempo integral me possibilitou, através da observação e acompanhamento, conhecer mesmo que de forma empírica, as fases de desenvolvimento infantil. Estes conhecimentos me auxiliaram no início da minha prática, pois, para quem pretende ensinar, a criança deve ser considerado como um todo, nos seus aspectos afetivos, emocionais, ambientais e sociais, os quais fazem parte de sua aprendizagem. A cada fase do

¹ Durante a escrita da dissertação, o leitor encontrará alguns trechos escritos em itálico. A escolha desse recurso para a escrita foi aplicada nos momentos em que eu como pesquisadora, reflito sobre o que leio e sobre o que sinto, remetendo o leitor ao meu discurso interno, compondo um diálogo com os autores que embasaram o meu referencial teórico, ao mesmo tempo em que analiso a minha prática pedagógica e o meu papel como educadora.

seu desenvolvimento, a criança apresenta comportamentos e atitudes peculiares, os quais ao longo da cultura pedagógica foram reconhecidos como específicos de cada fase da infância, capazes de interferir nas suas relações com o mundo, com o outro e com ele mesmo. Tudo isso produz algum tipo de efeito no momento da aprendizagem, tanto na criança que aprende, quanto no sujeito que ensina. Smolka (2012), em uma pesquisa sobre linguagem escrita, aponta evidência que há “influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo” (Smolka, 2012, p. 23).

Lembro-me com saudades e ternura de todas as nossas conversas nos momentos em que, atravessando de uma fase para outra, os seus questionamentos e posições pessoais se tornaram constantes. Nós, na condição de pais-educadores, muitas vezes não tínhamos respostas prontas. O que me amparava e direcionava as situações desafiadoras era a posição que eu assumi, de respeito e diálogo com meus filhos.

Foi a minha proposta de educar a partir do diálogo, da escuta e do respeito pelos seus argumentos, assumindo a premissa de que a criança é um ser social, de sentimentos e possuidora de suas verdades que devem ser respeitadas. Eu já intuía que a maneira como a criança vê o mundo é muito diferente de como nós entendemos o mundo. Amor, respeito e comunicação andam juntos. Essa forma de agir na educação de meus filhos, a dedicação e respeito que dispensei a eles, influenciou por inteiro a professora que me tornei hoje.

Após dispensar aproximadamente quinze anos de dedicação exclusiva aos meus filhos, comecei a sentir vontade de retomar antigos planos, pois, junto à ideia de ser mãe, o desejo de ser professora aflorou com muita força.

Incursão no Mundo da Leitura

Para falar sobre o meu gosto pela leitura e como tudo começou, revisito o meu passado e revivo os meus dias de criança em casa, com a minha avó e suas histórias contadas no quintal de terra, com pezinhos de frutas, tomates e outras plantinhas.

“Vózinha”, como os cinco netos a chamavam, nasceu no interior da Bahia, na cidade de Itabuna, à qual ela se referia como o sertão da Bahia. Quando ela se sentava em um banquinho de madeira, já sabíamos; lá vinha história! Dentre tantas, certas vezes nos contava histórias que nos pareciam reais e, outras, assemelhadas aos contos folclóricos que conhecemos hoje. Assim, ouvimos com atenção a história de um cangaceiro que percorria o Sertão e aprontava tantas estripulias que nem se podia imaginar. Vózinha nos contava que

era criança nessa época e, quando esse cangaceiro chegava na cidade, acontecia um alvoroço em toda a região e todos se escondiam com medo dele. Neste instante da narrativa, ficávamos apreensivos com o desfecho da história e com a imaginação acelerada.

Em outras noites, a história tinha um teor mais misterioso. Ela dizia que, na região onde morava, ainda não havia energia elétrica e as ruas não eram iluminadas como nos dias de hoje. Contava que tudo era uma escuridão medonha, as casas eram afastadas e, certa vez, voltando à noite para a casa, sozinha, em uma estrada muito escura, de repente, apareceu alguém na estrada e perguntou onde ela estava indo. Ao que ela respondeu que retornava para casa. A pessoa misteriosa ofereceu companhia, Vózinha nos relatou que ficou com muito medo, mas resolveu aceitar. Minha Vózinha Dalva, conta que a pessoa a acompanhou em silêncio, até onde ela pudesse avistar a sua casa e, quando ela se virou para o lado procurando a pessoa, esta já havia sumido na escuridão. Sem demora, minha avó contou, que disparou uma carreira em direção à sua casa.

Essa ingênua história, entre tantas outras contadas durante a minha infância, foi construindo um repertório de imaginação e curiosidades que me conduziu para outros caminhos. Envolvida nessa atmosfera, atravessei a adolescência e, hoje, já não me sento tantas vezes aos pés de minha Vózinha para ouvir suas histórias. Porém, a semente da leitura plantada durante a infância, floresceu. Em plena adolescência, eu me percebi uma leitora ávida dos contos de Agatha Christie, devorando um livro após o outro e, com o avançar das experiências, visitando vários gêneros literários. A cada leitura, uma descoberta, um novo encantamento, novos horizontes... a leitura me preenche.

Na minha trajetória leitora, também tive a contribuição da minha mãe. Minha mãe se chamava Jacira, filha única, baiana, chegou ao Rio de Janeiro na década de 1945, ainda adolescente, junto com a minha Vózinha, buscando por melhores oportunidades e condições de vida. Acabou trabalhando em casa de família, ocupação comum da maioria das mulheres que chegavam de outros estados, com pouca ou nenhuma escolaridade. Era o caso da minha mãe. Entre as idas e vindas desses trabalhos domésticos, essa mulher constituiu uma família e teve cinco filhos.

O tecimento de parte da história sobre as vivências da minha mãe serve-me para contar um detalhe curioso sobre ela. Minha mãe fazia parte de um clube de assinatura de livros, chamado “círculo do livro”. Os associados recebiam quinzenalmente um livro dentre alguns títulos disponíveis. No caso da minha mãe, contou-nos que pouco frequentou a escola, mas essa atitude, em partes, era para prover os filhos de um pequeno acervo doméstico de livros, algo que foi muito importante para a minha formação leitora. Acredito, também, que

essa atitude de minha mãe era um reflexo do que ela vivenciava nas casas em que prestava serviços e creio que ela tinha a intenção de trazer os mesmos hábitos para sua família, iniciativa que para nós foi um grande presente.

Essa experiência foi muito valiosa para mim, pois, acerca da escola primária, não trago recordação de leitura, empréstimos, apresentação ou oferta de livros pelos professores. Já na escola secundária, mergulhei em todos os clássicos da literatura brasileira cuja leitura era exigida. A essa altura, já estava apaixonada por livros e lia por prazer, não por imposição da escola.

Hoje, vivo um caso de amor: sou amante e apaixonada pela leitura. Essa foi a minha iniciação no mundo letrado, através das histórias contadas por minha avó. Assim, ao abrir espaço para relatar essa parte da minha vida, acredito que a formação de um leitor se dá também através das experiências vivenciadas em seu meio. Cada vez que envolvemos as crianças nesse universo de contação de histórias, estamos oportunizando a eles o caminho mais propício para o processo do aprendizado da leitura e da escrita.

Graduação, Trabalho na Biblioteca, Especialização

Houve uma grande transformação em minha vida quando comecei a trabalhar e cursar a graduação em Pedagogia. Ao mesmo tempo que iniciei a graduação, trabalhava em uma escola, exercendo a função de bibliotecária com a responsabilidade de organizar e catalogar o acervo literário, e realizar os empréstimos semanais dos livros às turmas dos alunos.

Atuar na biblioteca da escola foi como um retorno à minha mais antiga paixão, a leitura, o meu trabalho consistia apenas em emprestar e receber a devolução de livros. Com o passar do tempo, comecei a pensar sobre como eu poderia contribuir mais efetivamente com os alunos daquela escola. Dessa forma, propus à equipe gestora que me dessem a oportunidade de desenvolver um projeto de leitura, “Conto e Reconto de Histórias Infantis”. Obtive o consentimento da gestão, e iniciei o desenvolvimento do projeto logo no começo do ano letivo, os encontros com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental eram semanais, o que foi muito produtivo.

Os livros tiveram um papel fundamental na minha formação pessoal e profissional. Dessa forma construí o pressuposto de que os livros seriam um caminho para o aprendizado das crianças.

Nesse momento, abro um espaço em meu relato para desabafar sobre as más condições das bibliotecas de algumas escolas públicas nas quais atuei, e sobre o pouco valor atribuído a esse espaço, tão precioso e colaborativo para o processo de ensino e aprendizagem.

Acreditando no papel educativo da biblioteca, propus a realização da atividade de conto e reconto das histórias lidas pelos estudantes. Ao frequentar o espaço da biblioteca os alunos daquela escola poderiam direcionar seus olhares no sentido de considerá-lo como pertencente a eles, e não apenas um lugar para pegar livros e sair sem qualquer envolvimento. A biblioteca dessa escola passou a ser viva!!

Essa biblioteca escolar passara por uma reforma e os livros estavam todos entulhados em caixas. Eu consegui organizar todos os livros nas prateleiras, seguindo a ordem de gêneros, numerei as prateleiras de forma que os estudantes tivessem certa autonomia para encontrar o livro de sua preferência e recolocá-los no mesmo lugar. Não foi uma organização sistematizada como acontece nas bibliotecas oficiais.

O projeto na biblioteca era desenvolvido da seguinte forma: no dia do empréstimo de livros de uma determinada turma, os alunos eram divididos em grupos de aproximadamente 15 alunos, passeavam pelas estantes e prateleiras, escolhiam um livro e se sentavam para fazer a leitura. Após todos escolherem, fazíamos uma roda de leitura e, para completar, realizávamos uma reescrita da história.

Esse trabalho desenvolvido na biblioteca da escola foi muito rico e me possibilitou ter o primeiro contato com os alunos e suas dificuldades com a leitura e a escrita. Fiquei surpresa, consternada, em me deparar com crianças no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental que ainda não haviam adquirido as habilidades de leitura e escrita.

Continuando minha busca por conhecimento em outras áreas, com o objetivo de melhorar a minha compreensão sobre o processo de aprendizagem, eu me matriculei em um curso de especialização em Psicopedagogia, para entender como os indivíduos aprendem, quais as dificuldades podem surgir nesse processo e como potencializar o aprendizado (Bossa, 2001).

Dentre as atribuições do psicopedagogo, além do atendimento clínico de sujeitos que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar, este profissional também pode atuar no espaço escolar, junto aos coordenadores, orientadores e diretamente com os professores, visando à melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem, prevenindo possíveis problemas. Neste sentido, Bossa (2001) nos diz que “[...] O psicopedagogo pode auxiliar para que todos que participam da escola, entendam como e por que transformá-la

em um lugar de construção de aprendizagem” (Bossa, 2001, p. 72).

Ao finalizar a especialização, já atuando como professora, eu me inscrevi em um concurso público para o cargo de professor-psicopedagogo. Fiquei muito satisfeita com esse concurso público, pois não é muito comum a contratação de Psicopedagogos em escolas particulares ou públicas. Neste caso, eu estava concorrendo a uma vaga para atuar em escolas públicas da prefeitura de uma cidade próxima de Campinas, no interior de São Paulo.

Imaginem, qual foi a minha alegria diante da possibilidade atuar em uma área que se relacionava com a minha primeira formação de pedagogia. Após os trâmites concernentes ao concurso público, obtive a aprovação - aquela única vaga foi minha!! - Esperei algum tempo, até ser convocada para assumir o cargo. Fui empossada em uma escola pública desse município que oferecia atendimento do 2º ao 9º ano do ensino fundamental.

Trabalho na biblioteca, estudos, graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, as responsabilidades dos cargos assumidos... Volto no tempo e me vejo optando por ser mãe em tempo integral, agora com os filhos já criados... Hoje, estou formada, tenho um encontro marcado com outras crianças, e com elas vou vivenciar tudo o que aprendi na criação dos meus filhos [...], mas a realidade que encontrei não foi muito diferente da experiência que tive quando comecei a atuar na biblioteca, me surpreendi novamente em me deparar com tantas crianças ainda, sem ter construído o aprendizado da leitura e escrita.

Minha Prática Docente: construindo a identidade da professora alfabetizadora e psicopedagoga

Iniciei minha prática docente como professora alfabetizadora em uma escola estadual na cidade de Campinas, onde me atribuíram uma classe do 1º ano do ensino fundamental enfrentando o desafio de ensinar crianças a ler e escrever.

Fiquei em êxtase! Pensei, agora vou fazer o melhor que todos (não) já fizeram.

Nos primeiros anos, fui posta em xeque por mim mesma. Quando estava desenvolvendo o projeto na biblioteca e ainda não estava formada, eu me deparava com os alunos do 2º ao 5º ano sem ainda saber ler e escrever e me perguntava “por quê?”, com senso de crítica (negativa). O que a professora fez durante o ano letivo que não conseguia ensinar seus alunos a ler e escrever? Muitas eram as cogitações. Agora, sou eu a professora, e aí? O que eu vou fazer?

A princípio, recorri a leituras de autores que pudessem me direcionar no caminho da alfabetização de crianças. Com base nos estudos de Emília Ferreiro (1999) e outros,

comecei a trabalhar de maneira que colocasse o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem, construindo a minha prática pedagógica na perspectiva do aluno como sujeito que busca adquirir conhecimento. Assim, diz Ferreiro que este “é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo” (Ferreiro, 1999, p. 29).

Isso tudo, é muito forte! Cada vez que eu lia sobre esses conceitos, eu me inquietava e era tirada do meu lugar, ao mesmo tempo que me sentia desafiada, e clamava por uma postura responsável, por um compromisso pedagógico ético, diante das crianças que pretendia ensinar.

Ao mesmo tempo que assumi o cargo como professora dos anos iniciais na rede estadual de Campinas, fui trabalhar como Psicopedagoga na prefeitura de outra cidade do interior de São Paulo, próxima à escola na qual leciono. Isso me alegrou, pois encontrei a oportunidade de desenvolver, junto com os professores da escola, estratégias para melhoria do aprendizado dos alunos. No caso daquela escola, que acredito ser semelhante ao de muitas outras, havia um grande desafio a ser vencido: conseguir superar a defasagem de leitura e escrita dos alunos.

Quando fui apresentada pela diretora da escola aos professores, e ela explicou qual seria o meu papel ali, praticamente todos os professores se dirigiram a mim com queixas a respeito de alguns alunos que eles consideravam terem dificuldades de aprendizagem. Após analisar a grande quantidade de alunos que necessitavam de atendimento, percebi que mesmo trabalhando todos os dias naquela escola, não teria disponibilidade de dia e horário para atender a todos. Então, elaborei algumas estratégias para iniciarmos um projeto que atendesse a necessidade de todos.

A queixa unânime de todos os professores do 2º ao 9º ano estava relacionada à questão da alfabetização dos alunos, pois muitos alunos em sala de aula ainda não tinham aprendido a ler e escrever. Frente ao exposto pelos professores, solicitei à direção tempo para conversar com os professores na reunião de coordenação. Diante deles, perguntei onde ficava a biblioteca; como se davam os empréstimos de livros; e em quais dias os alunos iam até a biblioteca para a escolha dos livros. Ao chegar no espaço que eles denominavam “biblioteca”, encontrei uma quantidade considerável de livros de boa qualidade expostos nas prateleiras.

— *Pensei: “Maravilhoso! Mas, há um fator negativo. Os livros ali expostos não têm vida”.*

Observei vários aspectos negativos no ambiente da “biblioteca”. A escola não promovia o dia de empréstimos e trocas de livros, os alunos não visitavam a biblioteca, não usavam o espaço para leituras. Era um espaço pequeno, bagunçado, com muito material espalhado pelas poucas mesas existentes.

Instalada em uma sala pequena, mas confortável, com uma plaquinha de “Psicopedagoga” na porta, continuei a receber as queixas das professoras em relação ao aprendizado das crianças. Prontamente, ouvia todos os relatos dos colegas professores. Todos tinham a mesma queixa das crianças:

— *“Já estão em séries avançadas e não se apropriaram do sistema de escrita alfabética, ainda”;*

— *“Você pode me ajudar com esse aluno? Ele ainda não reconhece as letras do alfabeto”;*

— *“Ele não reconhece as sílabas, não sabe ler e escrever ainda, O que eu faço!?”*

Retornando da conversa que havia solicitado à gestão, obtive um espaço na reunião de coordenação pedagógica para falar sobre algumas questões referente ao ensino e aprendizado da leitura e escrita. Eu me dirigi aos professores com a postura de quem não estava ali para ensinar nada aos colegas. Na verdade, meu objetivo era trocar conhecimentos. Então, fui direto ao ponto! Havia perguntado como se dava o empréstimo de livros aos alunos e ouvi toda a forma de argumentos negativos naquela reunião:

“– Não temos tempo para emprestar”.

“– Não tem pessoal disponível para fazer o serviço de empréstimo”.

“– Se emprestarmos livros, eles não devolvem!!”

O que mais me indignou foi uma professora do primeiro ano que me confidenciou em secreto *“que os alunos ainda não estavam preparados para entrar em contato com os livros”*.

Na posição de psicopedagoga da escola, diante das queixas feitas pelos professores sobre as condições deficitárias dos alunos no aprendizado da leitura e da escrita, fiz uma breve fala sobre o fato de que, para a criança aprender a ler, ela precisa ter contato com a leitura, precisa fazer uso das práticas de leitura existentes na sociedade. Então, dei algumas sugestões e me propus a realizar os empréstimos. Embora dissessem que seria inviável, oportunamente, propus as sacolas de leitura. Consciente do trabalho que teria e do custo financeiro, solicitei a colaboração dos pais no processo de aquisição de material para a confecção das sacolas, com o envolvimento dos alunos. Assim, desenvolveríamos também

um trabalho artesanal nas aulas da professora de arte.

Eu fui ouvida atentamente pelo corpo de professores e gestores, que estavam presentes ali quando expus a proposta. Mas, no final, recebi o retorno de que os pais não iriam colaborar e, ainda, de que seria muito trabalhoso para os professores. Diante dessa devolutiva, continuei os atendimentos com os alunos que foram encaminhados para mim e, com estes, promovia a leitura e o contato com os livros.

Confesso que vivenciei esse período com frustração. Naquele momento da reunião, pensei que iria provocar meus colegas professores para um olhar mais reflexivo sobre a aprendizagem dos seus alunos. Ainda guardo esse desejo de poder refletir, junto aos meus colegas professores, a importância do ato de ler.

Quando nos propomos a assumir uma educação transformadora, temos que ser coerentes com ela na prática. Em relação a isso, Freire (2021, p. 62) argumenta que “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. Freire nos convida a uma reflexão crítica quanto à postura do educador frente à situação da educação brasileira.

A essa altura comecei a perceber que o empréstimo de livros era apenas o início da estratégia de promover uma aprendizagem transformadora para os alunos que ensinavam. Que também qualquer possibilidade de mudanças estaria relacionada à minha posição política em relação à educação e a quem ela serve.

O que eu queria ensinar aos meus alunos além de ler e escrever?

A ideia de alunos sentados, obedientes, copiando na lousa sem questionar o que está posto, na verdade, sempre me assombrou. Quando trabalhava na biblioteca da escola, muitas vezes andando pelos corredores em que ficavam as salas de aula, visualizava as crianças sentadas, enfileiradas, emudecidas.

A metodologia que guardo como princípio norteador, considera a criança como sujeito do conhecimento de si mesma e requer uma outra forma de apresentação do sistema de escrita alfabética. Dessa forma, não cabe a memorização mecânica e vazia da codificação e decodificação. Para efetivar essa metodologia na prática, uma das ações necessárias seria implementar, no cotidiano escolar, a rotina de acesso aos livros de diferentes gêneros textuais (Freire, 2021).

Paulo Freire (2021) nos brinda com suas palavras sobre a importância do ato de ler. Ler vai além de pegar um livro qualquer e decifrar as letras e palavras que ali se encontram. Ler, na concepção de Freire, é ler o mundo que nos cerca, de modo que “o problema que se coloca não é a leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra” (Freire, 2021, p.72).

Freire acrescenta que a alfabetização não é um trabalho de memorização mecânica, nem um ato reduzido ao ensino das letras, palavras ou textos descontextualizados. O autor defende que “o processo de alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito”; valorizando a ajuda do professor em estimular “sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (Freire, 2021, p. 49).

É inspirada nessas ideias e concepções que tomo consciência de minha responsabilidade e direciono a minha prática pedagógica. Luto para que essas ideias se materializem nas relações que venho construindo com meus alunos em sala de aula, através de minhas leituras e meus estudos.

A leitura na escola tem se tornado um desafio para os professores, assim como para a sociedade como um todo, a pessoa não alfabetizada tem os seus direitos negados, e sua participação nas decisões políticas e sociais ficam comprometidas e limitadas. Solé argumenta que

[...] um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ele provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (Solé, 1998, p. 32).

No que tange à minha prática pedagógica, comecei a perceber que, mesmo com toda a dedicação, esforço e amparo nas teorias, alguns alunos não conseguiam se alfabetizar. *Meu ser se sentiu frustrado, porém, jamais desesperançado.*

Diante desta realidade, me dispus a procurar outra especialização que contemplasse alguns questionamentos aos quais eu não era capaz de responder, e que me orientasse no entendimento do que estava acontecendo, em como poderia melhorar a minha prática, pois, diante desses desafios, já não sabia qual rumo seguir.

Eis que, em uma das turmas de 1º ano, então, como professora alfabetizadora na rede estadual, eu me deparei com uma aluna que apresentava muita dificuldade em assimilar o conteúdo sistematizado oferecido pela escola. Após algumas atividades diferenciadas, sem obter resultado, convoquei uma reunião com a mãe para conhecer a dinâmica da família. Ao conhecer um pouco da história de vida da minha aluna, pude entender alguns comportamentos que ela apresentava em sala de aula. Esta aluna sempre parecia dispersa, brincava com qualquer objeto à sua frente.

O caso dessa aluna me fez refletir sobre o processo de aprendizagem, como a criança constrói o conhecimento e quais os fatores que interferem na aprendizagem. As questões referentes à sua história de vida e de sua mãe me instigaram a outras leituras,

como o livro *“Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico”*, de autoria de Nádya A. Bossa, o qual me elucidou acerca das situações que atravancavam o aprendizado dessa aluna.

Bossa (2001) traça um paralelo entre as questões neurológicas, ambientais, emocionais, intrapsíquicas, somadas às dinâmicas do contexto escolar, enfatizando o contexto familiar como um agente de possibilidade ao entrave na aprendizagem. Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem é um sintoma do adoecimento de toda a família e precisa ser analisado na singularidade de cada criança.

A referida autora comenta sobre a complexidade da problemática do fracasso escolar, que requer muitas pesquisas, devido à multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno humano, e impõe a necessidade de estudar diferentes níveis epistemológicos. Afinal, a compreensão do fenômeno humano só é possível com base na integração de diferentes níveis e perspectivas de análises. Bossa (2001) acrescenta que, diante do fracasso escolar, é preciso adotar uma postura científica da pós-modernidade.

Considerar a dimensão da singularidade do Sujeito requer um referencial teórico que, estando fora (do campo da educação), possa pontuar algo de dentro, sem pretender transformar-se em instrumental pedagógico: o sujeito como sujeito desejante (Bossa, 2001, p. 21).

Diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar, continuei a minha busca pela compreensão sobre o processo de aprendizagem e me matriculei no curso de Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil, oferecido pela Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bem como no curso de Especialização em Psicoterapia e Educação Terapêutica de Crianças e Adolescentes, oferecido pelo Centro de Formação e Assistência à Saúde (CEFAS). Construí muitas rotas de aprendizagem com esses cursos, o aprendizado ampliou meu olhar para a Educação.

Como é possível perceber, a minha busca não se encerrou, somente me estimulou a enfrentar novos desafios. Mesmo porque, as dificuldades que as crianças começam a apresentar quando iniciam o ensino escolar continuaram me inquietando.

Leituras necessárias para a minha prática pedagógica

Nunca deixei de buscar na teoria os fundamentos para a minha prática. Comecei a construir um repertório bibliográfico sobre aprendizagem da leitura e escrita, nessa caminhada, tive o encontro com duas autoras que contribuíram para que eu conseguisse me aprofundar nos estudos com resultados favoráveis para o desempenho do meu papel como professora alfabetizadora na escola junto aos alunos. Dentre várias leituras, eu me

familiarizei com a autora Telma Weisz, que comenta, em seu livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, sobre o processo de ensino e aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental:

O salto importante que se deu no conhecimento produzido sobre as questões de ensino e da aprendizagem já permite que o professor olhe para aquilo que o aluno produziu, enxergue aí o que ele já sabe e identifique que tipo de informação é necessária para que seu conhecimento avance (Weisz, 2019, p. 24-25).

Já havia percebido que as crianças quando chegam à escola sabem muitas coisas, cabendo a nós, professores, criarmos condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender.

Outra autora com a qual me identifiquei foi Emília Ferreiro, cujas ideias vão ao encontro dos pressupostos teóricos que começo a construir através dos meus estudos. A partir de sua teoria da psicogênese da língua escrita, ela aborda como a criança constrói o conhecimento da leitura e da escrita, levando o professor a refletir sobre esse sujeito aprendente e, a partir daí, concebê-lo como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa proposição fica evidente quando ela diz que: “Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (Ferreiro, 1992, p. 7).

A pesquisa da Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita possibilitou a abertura de novas perspectivas para o ensino da língua escrita, além de ser um estudo inovador, que revolucionou a forma pela qual se pode pensar novas maneiras de ensinar a ler e escrever. A psicogênese da língua escrita não é um método de ensino, e sim, uma mudança conceitual na qual o foco é a criança que aprende. O método fonético, por exemplo, evidencia isso. Ferreiro (1982, p. 131) citada por Smolka argumenta que:

[...] apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e a transformam... O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança (Smolka, 2012, p. 66).

Isso porque, antes dos estudos de Ferreiro, o foco no ensino da aprendizagem da leitura e da escrita estava centrada nos métodos de ensino. Em relação a isso, o trabalho de Ferreiro “evidenciava bem as contradições entre os métodos de ensino empregados na escola e os processos de aprendizagem vividos e elaborados pelas crianças” (Smolka, 2012, p. 31).

Já a leitura da autora Délia Lerner (2002), em seu livro “Ler e escrever na escola:

o real, o possível, e o necessário”, me levou à reflexão sobre minha prática pedagógica. A autora nos convida a compreender que a formação docente se inicia na sala de aula e que, desde os registros dos problemas enfrentados no dia a dia, podemos analisá-los e, a partir daí, buscar soluções.

Lerner (2002) nos diz que, ao identificar o problema, devemos buscar a teoria para encontrar possíveis soluções e voltar à sala para efetuar a prática. Segundo a autora, a análise dos problemas registrados em sala de aula, opera como um alicerce no processo de formação da prática do professor. Pois é a partir dessa análise que o professor irá propor intervenções didáticas que farão sentido tanto para o professor quanto para o aluno.

Lerner (2002) chama atenção dizendo que o livro citado acima, é um livro sobre como ensinar a ler e escrever, portanto é um livro sobre didática. Como indica o título do livro, “Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário”, a autora aborda os três elementos enunciados no trabalho.

O primeiro elemento a ser realizado se refere ao *Real*, ou seja, a realidade que o professor encontra em sala de aula e os desafios de alfabetizar, segundo a autora, de “formar praticantes da leitura e da escrita” (Lerner, 2002, p. 27). Assumindo que alfabetizar vai além das dificuldades encontradas, ela elenca alguns dos fatores externos que tornam esse desafio difícil de ser atingido na escola. Dentre eles, aborda a escolarização das práticas de leitura e escrita como um problema árduo, ademais, diz que os propósitos de ler e escrever na escola são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela, na sociedade.

Aborda, ainda, a distribuição do tempo ser rígido na escola, obrigando ao professor fragmentar o objeto de ensino, a necessidade da instituição de controlar a aprendizagem, desconsiderando o ritmo de cada criança. Lembrando que respeitar o processo da criança, não significa abandonar essa criança à própria sorte. O professor tem um papel crucial no desenvolvimento de uma proposta de ensino com o objetivo de propor atividades que oportunizem à criança a possibilidade de colocar em jogo seus saberes e suas vivências.

Por último, ela aborda a relação professor-aluno, como se distribuem os direitos e obrigações desses atores do processo, explicando que a forma pela qual aqueles são distribuídos determina quais conhecimentos e estratégias as crianças desenvolverão ou não, bem como quem poderá ou não aprender.

Sobre o *Possível*, ou seja, levando em consideração as condições encontradas na escola, aquilo que de fato podemos fazer nesse espaço. O possível, de acordo com a autora, são os caminhos e as estratégias do professor enquanto mediador. A autora usa o termo

“condições didáticas” que possibilitem colocar em prática, apesar das dificuldades, o que ela denomina de uma versão escolarizada da leitura e da escrita mais próxima da versão (não escolar) dessas práticas, e “fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores” (Lerner, 2002, p. 21).

Sobre o *Necessário*, a autora refere-se aos propósitos que o professor pretende atingir, os objetivos estabelecidos para a educação da leitura e da escrita. Segundo Lerner, (2002), o necessário para atingir tais objetivos é fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores. Preservando na escola, o sentido que a leitura e escrita têm como práticas sociais. Está aí o desafio que a escola tem enfrentado nas últimas décadas, ao pretender ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos.

Logo no início, na apresentação do livro, a autora chama a atenção para uma máxima que percorre toda a escrita do livro: a transformação da prática docente em alfabetização na educação básica e possibilidades de outras formas de fazer. Esse também é o objetivo que persigo em minha prática pedagógica.

Quando Lerner (2002) discute sobre mudanças na prática docente, refere-se às ações necessárias para que tais mudanças ocorram. Mas sabemos que não é fácil. Quando o professor, a partir de suas reflexões, consegue transpor os seus conhecimentos teóricos para a sua prática pedagógica, ele fundamenta o seu fazer docente.

Foi muito relevante a leitura desses livros para a minha constituição e formação enquanto professora nos anos iniciais, principalmente, por eu estar atuando em uma escola pública da periferia de Campinas, com uma clientela da comunidade escolar que é diversificada em vários aspectos. Normalmente, as salas de aula são compostas por aproximadamente 32 alunos matriculados com diferentes históricos de vida.

A fim de fundamentar o meu fazer docente e me constituir uma professora pesquisadora em busca de aperfeiçoar sua prática pedagógica, através das trocas efetuadas entre meus aprendentes, compreendi que o processo de ensino e aprendizagem acontece na interação entre os sujeitos envolvidos nesse mesmo processo.

Mas o melhor ainda estava por vir...com tantas teorias e leituras importantes, eu precisava encontrar uma forma, um método, para que eu pudesse desenvolver todo esse conhecimento adquirido, toda a vivência na educação com os meus filhos, minha experiência, a minha vivência na biblioteca, na escola, que me ajudassem a construir uma prática pedagógica efetiva que levasse meus alunos a construírem o seu próprio aprendizado.

Foi quando me candidatei ao Mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação, e conheci a Metodologia Narrativa de Pesquisa.

O Mestrado Profissional em Educação Escolar - Constituição da Professora, Pesquisadora: entre trocas e saberes

Influenciada pelas teorias dos autores que estava conhecendo através dos estudos, tomei contato com novas visões de mundo e começava a vislumbrar outras possibilidades para uma prática pedagógica ética e responsável. A propósito, devo comentar que tive conhecimento do conceito que escrevo nessa dissertação – sobre ética e responsabilidade – o qual utilizo para referir a minha prática pedagógica, a partir das aulas do Mestrado Profissional. Nessa ocasião fui apresentada à teoria de Mikhail M. Bakhtin e assim, passei a entender que a minha responsabilidade enquanto professora alfabetizadora não me dá direito a nenhum alibi. Preciso atuar nesse ato responsável com toda unicidade do meu ser. A leitura de Bakhtin me tirou do lugar e me fez refletir quando o autor diz que: “Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos que se compõem a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2020, p. 44).

O avanço nos meus conhecimentos teóricos sobre as questões pedagógicas que interrogava, contribuíram muito para minhas reflexões, porém, eu desejava me aprofundar nesses conceitos e por em prática todas as ideias. Então, me propus a escrever e submeter um projeto no processo seletivo do Mestrado Profissional (MP) em Educação Escolar na Faculdade de Educação da Unicamp.

E o resultado!? Fui aceita.

O projeto apresentado para o Mestrado Profissional buscava compreender como eu, enquanto professora alfabetizadora, poderia construir um trabalho pedagógico, considerando a história da vida cotidiana dos meus alunos. Com o título “Conhecimentos prévios como ferramenta facilitadora na aprendizagem: Em busca de novos caminhos para alfabetização no ensino público”.

Sob a influência das leituras e dos pressupostos teóricos dos estudos de Telma Weisz, Ausubel e Vigotski sobre a teoria do desenvolvimento, eu me propus a trabalhar com uma metodologia que privilegiasse os conhecimentos prévios dos alunos. Amparada na

concepção de que as crianças produzem saberes em contato com suas vivências, na cultura em que estão inseridas, e através dela produzem conhecimento.

A partir de então, os meus horizontes se ampliaram, entrei em contato com novos autores. Estava influenciada particularmente pela leitura do livro, “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, da autora Telma Weisz (2019), no qual ela aborda a necessidade de os professores valorizarem o que o aluno já sabe, afinal, as crianças têm muitos conhecimentos. A autora ainda assevera a possibilidade da construção de um novo tipo de educador, que pode mudar o rumo de suas ações, desempenhando um papel para organizar situações de aprendizagens que auxiliem os alunos em suas construções, favorecendo seu protagonismo. Para o conhecimento ser considerado um produto de reflexão do aprendiz, este precisa ser “compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele faça algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las” (Weisz, 2019, p. 26).

À medida que as aulas das disciplinas do MP se desenvolviam, construí novos aprendizados me aprofundando nos conceitos de novos autores, em especial, Ana Smolka (2012) e Bakhtin (1977). A essa altura, minha postura enquanto professora em sala de aula também havia mudado, principalmente porque desenvolvi mais o papel da escuta com os meus alunos. O título da minha pesquisa mudou para “A construção do Ensino e da Aprendizagem da leitura e da escrita a partir das narrativas dos alunos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental: Em busca de novos caminhos para a alfabetização”. Esse novo título se justifica e cria sentido através das propostas de atividades que desenvolvo com os alunos, e nas relações que estabeleço com eles a partir da minha entrada no MP.

Por ocasião da primeira disciplina que cursei no MP, Oficinas Pedagógicas, as atividades propostas nos encontros pela Prof.^a Liana Arrais Serodio, constituíram o meu percurso formador. Eu me recordo da primeira atividade: escrever uma narrativa sobre “Como chamam você?”. Aparentemente simples, se não fosse a palavrinha “narrativa”.

Pensei, o que é narrativa? E já respondi. – Eu não sei fazer isso. E, de fato, naquele momento, acreditava que não sabia nem por onde começar.

Hoje, revisitando o arquivo com a atividade que entreguei à professora Liana Serodio, não consigo sequer imaginar o que ela pensou a respeito. A princípio, fiquei um pouco chocada comigo mesma. Eu escrevi quatro linhas, que saíram das minhas entranhas como se tivesse sido um parto, daqueles que só se salva um ou outro.

Quando olho para mim hoje, para a relação íntima que estou construindo com as narrativas – claro, ainda estou no processo – e para a pessoa que chegou no primeiro

encontro daquela disciplina do MP, consigo enxergar a imensidão de saberes e trocas que foram me preenchendo, saciando e provocando cada vez mais. À medida que os encontros aconteciam eu me identificava com os diálogos estabelecidos e com as discussões que os assuntos provocavam entre os colegas. Tudo, para mim, era muito novo e encantador ao mesmo tempo.

Foi na disciplina da Prof.^a Liana que, pela primeira vez, entrei em contato com o autor Bakhtin e sua teoria que considera a enunciação como um produto da interação social. No texto “interação discursiva”, disponibilizado para leitura, eu me sentir acolhida em minhas ideias e busquei compreender o que é interação discursiva, percebendo que mesmo sem saber sobre esse conceito, eu já organizava a sala de aula de modo que a comunicação e a interação fossem os combustíveis para a produção dos conhecimentos que estavam sendo construídos.

Isso já acontecia com a minha turma, antes mesmo de adentrar no MP.

Com a Prof.^a Liana, comecei a frequentar o GRUBAKH, grupo de estudos bakhtiniano. Na ocasião, o livro que estava sendo estudado era para “uma filosofia do ato responsável”. Logo no início, eu me senti amparada nas ideias do autor. Em sua obra, Bakhtin diz que a construção da unicidade singular exige alteridade e o compromisso com o outro; uma singularidade que liga o universo inteiro com a vida. Sendo assim, cada sujeito ocupa um único lugar e cada um assume um compromisso ético sem álibi nas suas relações com o outro.

A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. Este fato do não-álibi no existir, que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que reconheço e afirmo de um modo singular e único (Bakhtin, 2020, p. 96).

Segundo Bakhtin, viver não é um mero evento ao acaso no qual somos levados pela “maré” dos acontecimentos. Não, a vida não pode ser vista como “ser dado” (Bakhtin, 2020, p. 17). A vida depende de nosso agir sobre ela, depende de nosso agir responsivo. O ato responsável, segundo Bakhtin, se constrói sobre o centro do eu e do outro, os quais são o valor da nossa própria vida. Seria em torno deles que se desenvolve o nosso momento de existir, segundo o autor, que construímos o nosso lugar em relação ao outro.

Somente o ato responsável supera toda a hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável e irrevogável – a realização de uma decisão, o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui, desabrocha da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas (Bakhtin, 2020, p. 80- 81).

Durante a minha trajetória como professora de anos iniciais e quando me foi atribuída uma sala de primeiro ano (alfabetização), senti o peso da responsabilidade desse compromisso. A princípio, julguei que não conseguiria dar conta, não estaria preparada. Porém as situações em sala de aula exigiam de mim decisões assertivas, mesmo quando, muitas vezes, sem saber ao certo qual caminho seguir. Pensava na minha responsabilidade diante daquelas crianças, naquele instante, comecei a compreender que só conseguiria avançar nas aprendizagens da leitura e escrita com elas, se não agisse sozinha.

Nas leituras e estudo que desenvolvia, compreendi que se eu quisesse avançar tanto nos meus saberes enquanto professora, quanto no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças, precisava acreditar que eles poderiam aprender e eu poderia mediar essa aprendizagem, ambos de forma responsiva. Assim, o meu fazer pedagógico só teve sentido quando olhei para os meus alunos e os coloquei como responsáveis pelo seu próprio processo de ensino e aprendizagem: “desta responsabilidade sem alibi se pode certamente tentar fugir, mas mesmo as tentativas de alienar-se desta responsabilidade testemunham o seu peso e a sua presença inevitável” (Bakhtin, 2020, p. 27).

Continuando no Mestrado Profissional e em contato com outras disciplinas, novas atividades propostas me colocavam em constante conflito cognitivo. No primeiro momento, acreditava que estavam além das minhas capacidades, mas, conforme foram avançando as discussões, eu conseguia assimilar, compreender e desenvolver o que estava sendo proposto. À medida que me apropriava de novos conhecimentos, construía algumas estratégias de socialização com as crianças da minha turma na escola em que estava como professora alfabetizadora.

Foi quando a Prof.^a Adriana Varani, na disciplina que ministrava no MP, solicitou que escrevêssemos uma narrativa com o tema “baú de memórias”. A solicitação consistia em revisitarmos nossos guardados e trazermos para o próximo encontro da aula alguns materiais, para com isso rememorar nosso percurso profissional e, a partir daí, produzir uma narrativa.

A essa altura do curso, já compreendia o sentido de escrever narrativas. Quando escrevemos, temos a oportunidade de contar nossa história, acessar as memórias, relatar fatos ou imaginários e refletir sobre o que foi escrito: “ao narrar, o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando, dessa forma sua visão” (Prado; Serodio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 13).

O desenvolvimento deste trabalho no curso do MP foi muito significativo para

mim, pois através dele pude reviver momentos que considero importantes para minha formação pessoal e profissional enquanto professora. Ao rememorar aqueles momentos na biblioteca da escola, as rodas de leitura que fazíamos, acredito ter sido significativo tanto para mim quanto para aquelas crianças.

Na verdade, aquela foi a primeira experiência como mediadora no processo de aprendizagem dentro de uma escola. Na atividade da disciplina da Prof.^a Adriana Varani, como um *baú de memórias*, apresentei o trabalho desenvolvido com as crianças na biblioteca de uma escola municipal enquanto trabalhava como bibliotecária, no qual propus um projeto de leitura atrelado ao empréstimo semanal de livros. Expus esse trabalho na disciplina do MP em forma de narrativa de apresentação e utilizei o mesmo método para oficinas em sala de aula, as quais serão descritas com mais detalhes no capítulo três desta dissertação.

Os novos estudos me levaram a assumir, como prática pedagógica, a concepção de que as crianças são comunicativas, criativas, inventivas, sujeitos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem (Smolka, 2012). Com a experiência, em contato com os alunos, constatava a alegria que eles manifestam em contar suas histórias, suas vivências. Comecei a me direcionar para o caminho da escuta, utilizando como material pedagógico as histórias trazidas pelas crianças para a sala de aula e mediando as atividades pedagógicas a partir desse conteúdo.

A cada atividade que realizávamos, eu percebia que a sala estava se modificando. Eu chegava pela manhã e as crianças já queriam saber o que vamos fazer hoje? Qual livro vamos ler? Eles, acredito, já haviam percebido que os livros eram nossa fonte de inspiração e aprendizagem, era assim que eu direcionava nossas atividades.

Com as leituras nas aulas e reuniões dos grupos no MP, alterei mais uma vez o título do meu projeto de pesquisa ao compreender que o método das narrativas era parte do processo de produção de conhecimento. Assim, procurei embasar o meu fazer pedagógico em sala de aula e mediar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, incluindo como alternativa didática as narrativas produzidas pelos alunos em sala de aula, a fim de que eles, a partir das próprias narrativas, se apropriassem da leitura e escrita que lhes fosse significativa.

Para responder algumas inquietações, fiz o caminho de romper com alguns paradigmas, acolhendo a necessidade de mudanças na minha prática docente e deslocando a investigação do “como se ensina” para “como se aprende” (Ferreiro, 1992). E, assumindo o modo de conceber o ensino e a aprendizagem como um processo discursivo (Smolka, 2012), as narrativas orais ou escritas, como modo de produção de conhecimento (Prado et

ao, 2015), fundamento os meus estudos na metodologia narrativa como alternativa didática no ensino da leitura e escrita na alfabetização.

Ao conhecer a “Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação” desenvolvida pelo GruBakh (UNICAMP) passei a compreender que o meu pensar-agir carrega a minha vivência e a minha história e que ela me constitui enquanto pessoa e profissional. Participar desse grupo de pesquisa e das reflexões sobre a prática pedagógica com intuito de tecer discussões acerca do cotidiano da escola e dos profissionais que ali atuam, me fez sentir uma amorosidade e acolhida, que me fizeram sentir representada em muitas das narrativas que foram compartilhadas de modo oral ou escrito.

E assim, as narrativas pedagógicas passaram a ser encaradas por mim como um modo de produzir conhecimento na escola, passando a conversar com a minha prática pedagógica em um diálogo reflexivo na busca de caminhos possíveis. A “Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação” (Prado et al, 2015), evidenciou uma ligação entre eu, professora, as crianças, alunos, o cotidiano da escola e as minhas reflexões acerca de como ensinar a leitura e a escrita na escola para sujeitos falantes da língua portuguesa. Então, busquei nas crianças o sujeito de Bakhtin (1990), um ser social que se constitui por meio das interações discursivas, ou seja, através da linguagem.

Portanto, se o sujeito é imerso nas palavras do outro e busca assim compreendê-lo, me fiz de ouvinte nas conversas com os alunos, em uma busca pela escuta responsável ao enunciado das crianças e da resposta não indiferente: conceitos bakhtinianos que começavam a dar sentido ao meu trabalho.

Ao participar deste grupo de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica com o intuito de tecer discussões acerca do cotidiano da escola e dos sentimentos e anseios dos profissionais que ali se encontram na escola, me reconheci em muitos deles e nessa acolhida fui me (re)formando e transformando a minha prática docente.

A metodologia de pesquisa narrativa como forma de fazer pesquisa tem revelado “uma possibilidade discursiva para as pesquisas na área de educação” (Prado et al, 2015, p.7), colocando a escola como um lugar de investigação através de narrativas orais e escritas.

A partir da prática de narrar o trabalho pedagógico cotidiano, é possível problematizar, por exemplo, o que (não) acontece na sala de aula e na escola, desvelando acontecimentos que até então poderiam ser considerados apenas como “mexericos” de professores. Contar sobre o ocorrido na escola, com alunos e professores, compartilhar e discutir sobre esses eventos através da metodologia narrativa de pesquisa em educação, despertou em mim o valor de uma pesquisa. Os registros desses acontecimentos quando

colocados em discussão com os pares favorece a conversa sobre as nossas experiências no cotidiano escolar.

Ao registrar as contradições e indagações das situações vividas na escola, essas, ganham materialidade e visibilidade, revelando as importâncias do singular cotidiano escolar, a sensibilidade para o ato do outro, a relevância da palavra do outro, a valorização das histórias de vida, atribuindo valor à esses acontecimentos cotidianos, materializados nas narrativas pedagógicas. Na prática pedagógica a valoração das experiências vividas são transformadas em experiência narradas pois, “o texto nos traz a tônica da escrita-evento como possibilidade de produzir conhecimento novo no próprio acontecimento da escrita” (Prado et al, 2015, p. 15).

E foi assim, a partir da narração e o pensamento voltados aos acontecimentos da escola e da minha sala de aula, fui traçando o caminho da minha prática docente e constituindo-me professora alfabetizadora em meu fazer pedagógico. Esse fator é elucidado no momento em que os autores dizem que :

Quando as narrativas em sua forma de enunciado oral típico da educação básica saem dos muros da escola e passam a ser vistas como enunciados escritos úteis para compor os dados da pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores. Aos poucos, ao passar de gênero oral para o escrito, essas narrativas se tornam textos acadêmicos, além de configurar-se como um modo de produzir o conhecimento (científico-narrativo) (Prado, et al, 2015, p. 91).

Assim, ao refletir sobre a minha prática docente, no lugar em que transito como professora alfabetizadora – enfrentando vários desafios para ensinar, de forma responsável, a leitura e a escrita como práticas sociais para as crianças que ingressam no 1º ano do ensino fundamental – fortaleço o meu desejo de apresentar um estudo em que o objetivo geral tem a pretensão de analisar como as criança aprendem a ler e a escrever na fase inicial da alfabetização, a partir das próprias narrativas produzidas em sala de aula. Assim, propondo outra forma de trabalhar o ensino da leitura e da escrita tendo como eixo norteador a mediação da professora em coautoria com os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos específicos do presente estudo buscam: compreender como as narrativas dos alunos podem interferir no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; desenvolver o método de narrativas como recurso; promover em sala de aula um ambiente colaborativo de aprendizagem com a perspectiva de valorização dos saberes dos alunos; utilizar produções narrativas dos alunos como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

O processo de ensino e aprendizagem, desde a educação obrigatória até os dias

de hoje, configura-se como um desafio para os professores alfabetizadores, fenômeno esse com predominância nas escolas públicas brasileiras.

Considerando que o conhecimento é mediatizado pela linguagem e pela experiência que temos de nós mesmos e da sociedade em que se está inserido, esta dissertação busca compreender o processo de alfabetização de crianças em fase inicial da escolarização, conhecer o contexto escolar em que estão inseridas e como o conteúdo escolar é trabalhado a partir das narrativas de suas vivências, experiências e saberes produzidos desde seu contexto de vida pessoal. Com isso, pensando no processo de ensino e aprendizagem, visa responder à seguinte questão de investigação: as narrativas produzidas pelas crianças sobre as suas experiências vividas no seu convívio social podem produzir conhecimento na escola?

Para tanto, fundamentamos os escritos da dissertação nos estudos de Smolka, Vigotski e Bakhtin a fim de refletir sobre as interlocuções e elaborações dos alunos nos anos iniciais da escolarização. Neste propósito, esta dissertação segue a estrutura dos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, teço uma breve discussão a respeito das precárias condições, físicas, materiais e estruturais que acompanharam o início da escolarização no Brasil e apresento alguns pontos de vista sobre a possibilidade de praticar outros modos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na escola.

No segundo capítulo, apresento de forma sucinta a trajetória sinuosa em que se deu a formação de professores no Brasil pós escolarização obrigatória. Em seguida levanto algumas reflexões a respeito da prática pedagógica e das inquietações que ela demanda. Neste contexto, assumo como alternativa pedagógica a metodologia narrativa enquanto caminho de constituição da minha prática pedagógica.

No terceiro capítulo, apresento as atividades desenvolvidas pelos alunos da turma do 1º ano A, que foram organizadas e construídas em coparticipação com os alunos. Cada atividade aqui apresentada reflete o momento único vivido por mim e meus alunos na produção de conhecimentos. Momento esse em que pude expor a concepção pedagógica que acolho, através da minha prática pedagógica em sala de aula. Todo o trabalho realizado teve o intuito de promover o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tendo os alunos como protagonistas no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Finalizando com as Considerações, em que faço uma reflexão, relato as minhas impressões sobre o que e como foi o processo de construção da escrita dessa dissertação, e as contribuições registradas nessa pesquisa sobre novos processos de alfabetização.

CAPÍTULO 1 - A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEU PROCESSO MULTIFACETADO

Para melhor compreender a situação atual das crianças que se encontram no início do processo de escolarização, faz-se necessário revisitar momentos que marcaram a trajetória da educação brasileira, para refletir sobre o modelo educacional que tem sido oferecido ao longo dos séculos em muitas escolas, infelizmente, resultando na exclusão de parte dos alunos em idade escolar. A partir das referências de alguns autores, tecemos um breve relato sobre o tema da alfabetização no Brasil e acerca dos métodos e leis implementados que nos auxiliam a conhecer o contexto escolar no qual se inserem alunos e professores, fundamentando o propósito dessa dissertação na elaboração e construção de uma forma outra de ensinar e aprender a leitura e a escrita na escola, na fase inicial de escolarização.

O processo de escolarização no Brasil, mais especificamente o ensino da leitura e da escrita, sucedeu às ideias de modernização e desenvolvimento social, iniciando-se com a Proclamação da República. No contexto da sociedade brasileira de então, a educação escolar era privilégio de pouquíssimos. No período da Proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”. As aulas, que anteriormente eram reservadas apenas para algumas famílias mais abastadas, tornaram-se populares, fazendo parte do progresso e desenvolvimento do país (Patto, 2015, p. 79).

Mortatti corrobora esse argumento acrescentando que:

Em nosso país, desde o final do séc. XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender as ideias do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social (Mortatti, 2012, p. 29).

Porém, sob as influências advindas da Revolução Francesa, as ideias de modernidade aqueciam os discursos e sonhos de alcançar o ideal semelhante aos Estados liberais europeus, desconsiderando-se o abismo que existia entre a sociedade brasileira escravista e as ideias do liberalismo europeu. Havia um contraste muito grande. Com o estabelecimento de uma nova ordem social e política que valorizava a escolarização, ser letrado passou a ser considerado condição de ascensão social.

No entanto, em uma “sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escavidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor” (Patto, 2015, p. 79). De acordo com Saviani (2011), foi nesta época

que a nova classe burguesa incorporou à educação e transferiu para a escola a responsabilidade de ser a redentora da humanidade. Universal, gratuita e obrigatória: assim, a escola se tornou um instrumento de consolidação da ordem democrática.

A respeito da persistência da demagogia que permeava as ideias políticas da época, Mortatti (2012, p. 28) acrescenta que só “a partir da Proclamação da República iniciou-se um processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita”. Neste cenário, as pessoas precisavam adquirir o domínio da leitura e escrita, pois “saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento”. Para consolidar essas ideias, as novas preocupações da escola giravam em torno de como instruir os alunos e torná-los leitores (Mortatti, 2012, p. 29).

Mortatti, (2012) faz um recorte e resgata que, anteriormente na história, a vida do camponês estava imersa em uma cultura oral, práticas festivas, rituais religiosos e vivendo neste contexto ele não se inferiorizava tendo em vista seu analfabetismo. Foi somente quando as sociedades passaram a ser letradas, e tudo estava escrito, que a falta do letramento passou a se tornar uma desvantagem, bem como que quem estivesse fora desse processo seria marginalizado.

Segundo a autora, a passagem da cultura oral, para a cultura escrita, além de ser uma maneira de adquirir uma nova técnica, também está relacionada à mudança de pensamento, uma vez que o sujeito que outrora adquiria seus saberes na forma oral e imaginativa, agora deveria adquirir os saberes na forma impressa. Esse movimento aumentou a responsabilidade da escola na missão de atender às finalidades da época, transformando o saber ler e escrever num diferencial de status social, trazendo perdas e conflitos cognitivos, que até hoje precisam ser superados (Mortatti, 2012).

A nova demanda social, exigiu da educação uma transformação nos modos de ensino da leitura e escrita. O que anteriormente era feito de maneira precária, não sistematizada, tornara-se objeto de ensino e aprendizagem escolarizados obrigatórios, mudança que provoca algumas questões para serem respondidas: *como ensinar a um número muito grande de crianças ao mesmo tempo? Quais habilidades seriam necessárias ao profissional para ensiná-las?*

Para essas questões Soares (2021), levanta a discussão sobre os métodos de ensino que permearam a educação brasileira desde o início da escolarização obrigatória. A autora diz que sempre houve alternância entre os métodos sintéticos ou analíticos. No início, não existia a preocupação de um método para ensinar a ler e escrever, o que se ensinava eram “rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral” (Patto, 2015, p. 51). A aprendizagem

da leitura e escrita que ocorria de forma assistemática, muitas vezes no interior das casas de poucas famílias, passava então a ser organizada e oferecida de maneira sistemática. Essa realidade do nosso país trouxe algumas demandas preocupantes, tais como a preparação de profissionais especializados e a construção de um método de ensino eficaz, capaz de alfabetizar toda a nova população de escolarizados, introduzindo a cultura escrita.

A discussão girava em torno dos métodos sintéticos e analíticos que, até então, eram considerados eficazes para alfabetizar, mas foram desqualificados dado o aumento do número de analfabetos que se encontravam nas escolas, os quais não conseguiam adquirir as habilidades de leitura e escrita. Porém, o que se apresentou nas últimas duas décadas do século XX, foram as dificuldades de cumprir “as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão” (Mortatti, 2012, p. 30).

a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição de promessa, de sonho e de desejo (Patto, 2015, p. 29).

Após a escolarização se tornar obrigatória e propulsora do ideário do desenvolvimento da nação, os métodos de ensino foram, na época, o caminho para a concretização desse ideário. Segundo Mortatti (2012, p. 33) os principais métodos de alfabetização utilizados “nessa época, [eram] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabética), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas”.

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo gerado tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública brasileira (Mortatti, 2012, p. 28).

Mortatti, em um trecho do seu livro “Sentidos da alfabetização”, levanta a questão sobre o processo de alfabetização e dos métodos de ensino, chamando a atenção para o fato de que o ensino tem que ser encarado além do método. Ainda, nos diz que “toda a atividade de ensino escolar é uma atividade metódica, formal, que demanda organização sistemática e intencional, diferentemente do que ocorre com a aprendizagem” (Mortatti, 2012, p. 48).

A autora ainda acrescenta que, diferentemente do ensino, a aprendizagem pode acontecer fora do sistema de ensino escolar ou da interferência do professor e que, do seu ponto de vista, a alfabetização deve propiciar às crianças um aprendizado da leitura e da escrita com sentido para eles, isto é, que esse aprendizado esteja relacionado ao “seu

processo de constituição como sujeito sócio-histórico” (Mortatti, 2012, p. 48).

As razões que me levaram a escrever esta dissertação se referem ao sentido que persigo em minha prática pedagógica como professora alfabetizadora.

Em meu fazer como professora alfabetizadora procuro adotar uma prática pedagógica que conceba o ensino da leitura e da escrita como um processo de elaboração e produção de conhecimento, tendo a linguagem como mediadora. Nos dizeres de Smolka (2012, p.13), “Assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação”.

Quando penso na palavra “Sentido”, eu me conecto com a minha prática pedagógica e com os caminhos que tenho traçado. Vem-me a ideia de ressignificação que, ao mesmo tempo, me remete a mudanças, no caso, mudanças na minha prática pedagógica.

Ao tomar a iniciativa de mudar, sou provocada a buscar respostas para minhas inquietações e fundamentar uma nova forma de agir em relação às minhas práticas. Nesta perspectiva, o meu comportamento também se modifica e, na emergência de fundamentar minha prática pedagógica, busco uma teoria que possa embasá-la e que converse com as ideias que tenho construído ao longo da minha formação pessoal e profissional na área de educação. Ou seja, busco encontrar pressupostos em teorias pedagógicas que tragam a concepção de criança que eu acredito existir, uma teoria na qual a criança se torne produtora de conhecimento e agente de sua história, história que se constrói a partir de sua cultura.

Sendo assim, não se trata de considerar se os métodos de alfabetização utilizados foram ineficazes, ou não, para ensinar a leitura e a escrita. Durante anos, os métodos sintéticos e analíticos ensinaram milhares de pessoas a ler e escrever, porém o que está em questão é que o método, como o nome já diz, é um conjunto de procedimentos que devem ser seguidos para se atingir um fim. O grande problema é quando ele não leva em consideração as diferenças culturais, sociais e emocionais que estão presentes como fator interveniente no processo de ensino e aprendizagem (Bossa, 2001).

O sistema educacional gritava por mudanças, tornando-se evidente o fracasso da escola no intento de levar as crianças ao domínio da língua escrita. Em meados de 1980, duas pesquisadoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apresentaram pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. Segundo Soares (2021, p. 23), o “que as pesquisadoras propunham não era um novo método e sim uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita”.

A proposta anunciada pelas autoras coloca a criança como construtora de aprendizagem, revelando que a criança ao entrar na escola, já possui um conhecimento do sistema de escrita que construiu através do meio em que vive.

A construção do conhecimento segundo a teoria de Piaget (1986), é resultado da própria atividade do sujeito (Ferreiro, 1999, p. 31), partindo dessa concepção a autora Ferreiro concebeu a escrita como objeto de conhecimento e considerou a criança sujeito de sua aprendizagem.

A partir de então, os métodos sintéticos e analíticos, agora considerados “tradicionais”, foram deixados de lado, e as atenções se voltaram para essa nova proposta, que foi chamada de construtivismo. Porém, por não ser um método e não ensinar um passo a passo para os professores, não foi bem compreendido. Ferreiro e Teberosky provocaram uma mudança de paradigma, chamando os profissionais da educação a uma reflexão sobre os modos de ensinar e de aprender, convidando-os a interrogar a própria prática pedagógica.

Trata-se da mesma reflexão que faço sobre a minha prática pedagógica: é importante ensinar as crianças considerando a sua história de vida. Isso me faz repensar os modos através dos quais a criança aprende e os modos pelos quais o professor ensina. São as relações estabelecidas entre professor e aluno que vão orientar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A partir desta concepção, é coerente compreender a aquisição da leitura e escrita como produto de uma construção ativa da criança. Nesta perspectiva de aquisição da escrita pelas crianças, tais pressupostos conversam com os objetivos deste estudo, por situarem a criança no lugar central do processo de construção do conhecimento e por compreenderem que, para a criança, a aquisição da leitura e escrita é um processo construtivo (Ferreiro, 1999). A criança pensa também sobre o propósito da língua escrita, e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (Ferreiro, 1999, p. 14).

Fundamentalmente, a aprendizagem é considerada como técnica pela visão tradicional. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado, aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. Já no estudo das obras e ideias do educador Paulo Freire, encontramos concepções acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita que corroboram a pesquisa de Ferreiro ao reconhecerem a criança como produtora de conhecimento e sujeito ativo na construção de sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estudos de ambos vêm ao encontro de algumas proposições teóricas desta pesquisa.

Em seu livro “A importância do ato de ler”, Paulo Freire chama a atenção para

os níveis de analfabetismo e faz um enunciado chamando esse grupo de “mal alfabetizado” (Freire, 2021, p. 30). Para fazer uma reflexão e compreendermos melhor a provocação de Freire sobre a questão de as crianças serem mal alfabetizadas, precisaremos fazer um breve resgate histórico acerca da relação entre prática pedagógica e formação de professores. Este trabalho se fundamenta, entre outras teorias e ideias, na concepção de autores que, ao longo dos anos, se debruçaram nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

É importante ressaltar que a questão do analfabetismo no Brasil, ou da não aprendizagem das crianças, tem várias vertentes explicativas ao longo da história. Vários segmentos foram colocados no banco dos réus: as condições de vida dos alunos, as condições de trabalho dos professores e as condições precárias das escolas fazem parte desse cenário que encontramos, hoje, na educação brasileira.

1.1 Métodos de Alfabetização

Verificamos que, por muitos anos, o ensino da leitura e escrita esteve subordinado aos métodos sintéticos e analíticos. O método sintético consiste em iniciar o ensino da leitura e escrita da “parte” para o “todo”, da soletração, fônico e da silabação, desse modo, estabelecendo uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Já o método analítico teve ampla divulgação na época e, contou com materiais impressos para o ensino; a “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita pelo poeta português João de Deus, foi publicada em 1875. Conhecida como Método “João de Deus”, foi sistematicamente utilizada para alfabetizar um incontável número de crianças. Tratava-se de um método de palavrção baseado nos princípios da moderna linguística da época, consistindo em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (Mortatti, 2012).

Segundo Mortatti (2012), as cartilhas foram um dos principais movimentos que se relacionavam à métodos de alfabetização. A “Cartilha da Infância” teve sua primeira edição em 1890, defendendo o método de silabação. Já em 1919, surgiu a “Cartilha Sodré” com o método analítico. Em 1948, tivemos a “Cartilha Caminho Suave”, que trazia como característica a alfabetização pela imagem. Através do método analítico sintético, esta cartilha foi o maior sucesso de edição do país, chegando a 30 milhões de exemplares.

No percurso histórico da alfabetização, o livro didático surge como substituto das cartilhas. O livro didático foi apresentado ao aluno como “fonte de conhecimento do mundo” e suas atividades eram desprovidas de sentido (Smolka, 2012, p. 18). Soares (2021)

acrescenta que, apesar de todo o sucesso das cartilhas, bem como de os métodos de alfabetização serem considerados excelência no ensino da leitura e escrita por quase um século, o cenário encontrado nas escolas públicas sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita não era nada animador. As crianças não aprendiam, o número de repetência e evasão escolar chegava a números alarmantes.

Os métodos sintéticos e analíticos – que, até então, ocupavam lugar de destaque como eficazes para alfabetizar – começaram a ser desqualificados, passando a ser responsáveis pelos grandes números de analfabetos que se encontravam nas escolas. Nesse contexto, as ideias do ensino tradicional não eram mais aceitas por não caberem mais nos ideários de desenvolvimento que tomavam conta do país. Enquanto no ensino tradicional o foco era o professor, o modelo de educação pós-industrialização concentrava-se no processo de ensino com o objetivo de desenvolver habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Compreender as questões que permearam a construção da escola pública é importante para a reflexão sobre a situação atual que está posta, para intervir rumo à melhora na qualidade da oferta de atendimento às crianças brasileiras, bem como para projetar uma mudança de olhar no processo de ensino e aprendizagem e no aluno, que constantemente é visto como responsável pelo seu fracasso (Patto, 2015).

No entanto, Soares (2021) nos adverte que não é qualquer fazer que pode ser considerado método de alfabetização, conceituando como tal um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam o ensino inicial da leitura e escrita. Comenta que o método analítico, integrante do ensino da leitura e escrita, consistia em partir da compreensão da palavra escrita para dela, chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas. Já o método sintético, partiria das unidades menores da língua – fonemas, sílabas – em direção às unidades maiores.

Soares (2021) ainda problematiza que, apesar de os métodos sintéticos e analíticos terem como objetivo a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico, a questão são as suas características comuns: nos dois, o ensino prevalece sobre a aprendizagem. Os métodos sintéticos colocam o foco na percepção auditiva – percepção por correspondência entre o oral e o escrito. Já os métodos analíticos colocam o foco na percepção visual – percepção da correspondência entre o escrito e o oral. A questão é que ambos consideram a criança como um aprendiz passivo, que recebe o conhecimento transmitido por meio do método e do material escrito (Ferreiro, 1992).

Para compreender o que está em jogo nesta nova proposta de ensino e

aprendizagem, vamos abordar alguns aspectos do novo pensamento, chamado de construtivismo. O principal conceito que ancora e fundamenta a teoria da pesquisa feita por Emília Ferreiro, em “A psicogênese da língua escrita”, é a colocação da criança como agente ativo na própria aprendizagem, pela qual ela deixa de ser apenas um receptor, como nas teorias anteriores, e se coloca como protagonista e produtora de conhecimento. Cabe ao educador assumir o papel de mediador e provocador, à medida que vai dispor de elementos da cultura, a fim de propiciar a construção do conhecimento (Vasconcellos, 1993).

Orientada de Piaget, Emília Ferreiro se baseou na “Epistemologia Genética” do autor, na qual ele pesquisou o desenvolvimento humano desde o nascimento, estudando que o indivíduo se desenvolve a partir da ação sobre o meio em que está inserido, teoria que está baseada na inteligência e na construção de conhecimento (Coll, 1997). A partir destas contribuições, Ferreiro acrescenta que esse indivíduo é um sujeito que busca adquirir conhecimento e procura compreender o mundo à sua volta, interrogando esse mundo que o provoca. Tal sujeito aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo. Assim o faz com esse objeto social que é a leitura e escrita.

Ferreiro (1999) explica, ainda, que o indivíduo é um sujeito que busca adquirir conhecimento e que procura compreender o mundo à sua volta, interrogando esse mundo que o provoca. Com isso, aprende através de suas ações sobre o objeto e, através de suas experiências e trocas com o meio (Vigotski, 2007). Assim, ele também o faz com esse objeto social, a leitura e escrita. Nas palavras de Ferreiro (1999, p. 31), a “teoria de Jean Piaget permite considerar a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente”. A partir desses conceitos, podemos pensar em uma prática pedagógica que possibilite novos modos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola.

Em estudos pelas obras e ideias do educador Paulo Freire, encontramos concepções acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita que corroboram a pesquisa de Ferreiro quando reconhece a criança como produtora de conhecimento e sujeito ativo na construção de sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estudos de ambos vêm ao encontro de algumas proposições teóricas desta pesquisa.

A partir da implantação do Ciclo Básico, na secretaria de educação do Estado de São Paulo, tivemos um movimento de desmetodização, pois o método tradicional, que até então era utilizado em sala de aula como único recurso didático, passou a não ter mais valor diante dos documentos oficiais da época e da teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

É importante salientar que a teoria desenvolvida por Emília Ferreiro direciona o olhar pedagógico para a criança que aprende, não como produtora de seu fracasso, e sim como agente ativo no seu processo de aprendizagem. Amparada nos estudos conceituais – na teoria da linguagem de Chomsky e na teoria da inteligência de Jean Piaget – ela nos apresenta a direção para a compreensão do percurso da criança no processo de aquisição da língua escrita. Esse é um estudo pioneiro por evidenciar a confirmação de que a criança já tem um saber sobre a escrita muito antes de adentrar a escola, bem como que essa criança vai se constituindo em interação com a cultura na qual está inserida. Tudo isso se reflete na hora de aprender na escola.

Em conjunto, outras bases teóricas deste momento histórico contribuíram para a formação desse novo pensamento pedagógico: o enfoque cognitivista de Jean Piaget com suas bases teóricas do desenvolvimento; a linguística estruturalista que relaciona fatores inatos, maturação e experiências; e, completando, a sociolinguística, que explica as diferenças dialetais.

A partir de então, essas bases teóricas passaram a fazer parte dos cursos de formação de professores, dos seminários e palestras, bem como se multiplicaram as publicações com este tema. Todos os olhares se voltaram para a educação, mais especificamente, para a problemática da alfabetização. Porém tudo isso não compunha um método de alfabetização. Mortatti (2012) diz que esse foi um momento da história da educação no Brasil em que se abordou o problema da alfabetização e a forma de solucioná-lo, mas persistia a questão de que a teoria assumida não era um método.

A questão apresentada agora é como agir a partir dessas descobertas. Podemos ignorar esses fatos? Podemos continuar nas escolas como se a criança nada soubesse sobre sua própria língua? Essa é a reflexão que nós professores devemos fazer continuamente quando adentramos as nossas salas de aula.

Para prosseguir com a investigação, é necessário considerar que todas as concepções teóricas ou práticas acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita são avaliadas a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas para a área educacional. Portanto, a seguir, algumas leis implementadas na área educacional, pelo poder público federal, serão examinadas a fim de encontrar caminhos para diminuir a defasagem do ensino da leitura e escrita em nosso país.

Busco encontrar uma explicação, para compreender e conhecer o que existe por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que me olham, dos ouvidos que me escutam em sala de aula, ali está uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos,

de ouvidos e a uma mão que pega o lápis.

1.2 Leis da educação básica brasileira e as mudanças atuais

A escola onde a pesquisa desta dissertação foi realizada, está subordinada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Neste tópico, apresento parte da legislação nacional que rege a Educação Básica brasileira, bem como as mudanças que aconteceram nas últimas décadas a respeito da alfabetização, das iniciativas no âmbito pedagógico e na formação continuada de professores com vistas a enfrentar e erradicar o estado de fracasso escolar que tem perpassado a escolarização ao longo dos anos.

Em meados da década de 1980, face ao fracasso que persistia no ambiente escolar, predominantemente nas escolas públicas, o governo elaborou uma Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Alfabetização, tendo como pressuposto teórico a então recente pesquisa de Emília Ferreiro, “A psicogênese da língua escrita”. Essa proposta consistia em extinguir as antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau, tornando-as um processo contínuo de aprendizagem, sem interrupção, eliminando possíveis reprovações.

Essa época foi marcada por um evento político de real importância para a democracia do país: a primeira eleição por voto direto do governador do Estado desde 1962. Esse momento pode ser considerado como uma mudança propícia para vislumbrar novas possibilidades em vários âmbitos da sociedade brasileira. Atrelado à nova proposta curricular, o Governo do Estado de São Paulo implantou o Projeto Ipê², um curso de alfabetização com base nos recentes estudos e discussões de pesquisadores de diversas áreas, voltado para a questão do fracasso escolar nos anos iniciais de escolarização.

O objetivo do curso era compreender como a criança aprende a ler e escrever, assim como entender que isso seria tão fácil para algumas quanto tão difícil para outras, a ponto de levá-las à evasão escolar. Mortatti (2012) relata que, neste momento, a pesquisa de Emília Ferreiro surgiu e apontou um novo olhar em alfabetização. Seu estudo era inovador por contribuir em considerar a escrita uma representação da linguagem e não um código de transcrição gráfica da escrita de unidade sonora, como descrito em documentos específicos da época.

² Projeto de ensino à distância criado em 1984, com a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus, através de programas na TV Cultura. O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo de 1984 a 1992. Fonte: <http://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>.

No âmbito nacional de regulação da Educação Básica, especialmente na organização das séries iniciais do ensino fundamental, às quais se refere a alfabetização, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Posteriormente, agregados a essa lei, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em junho de 2014, legislações que norteiam a educação brasileira.

Direcionado à alfabetização, atualmente, o Ministério da Educação disponibiliza um portal onde o documento Políticas Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, está disponível.

Apesar de a LDB conter algumas incoerências, a sua elaboração mostrou um esforço conjunto de diversos setores na “aprendizagem de nossa democracia” (Freire, 2001, p. 31), considerando que vários segmentos da sociedade civil estiveram participando de sua elaboração.

De maneira bastante sucinta vamos abordar alguns artigos que nos parecem pertinentes à dissertação. Logo no início de seu texto, a LDB determina no artigo 3º que a educação será pautada na “*igualdade de condições para acesso e permanência na escola*” e “*liberdade e pluralismo de ideias*”. Se analisarmos cada um desses enunciados, podemos refletir sobre a efetivação de práticas e iniciativas que possam tornar realidade essas premissas.

Afinal, assegurar o acesso à escola pressupõem criar políticas públicas com vistas à expansão da rede pública de ensino e instrumentos jurídicos que permitam a proteção ao direito civil da obrigatoriedade escolar. Quanto à permanência dos alunos matriculados, implica qualidade no espaço escolar, medidas de cunho social com o objetivo de favorecer as crianças oriundas de classes populares, criando condições para a continuidade dos estudos.

Já para a “liberdade e pluralismo de ideias” ou, em uma vertente pedagógica, ideias plurais, entende-se que há de existir pensamentos e concepções de professores e alunos de várias esferas de conhecimentos teóricos, filosóficos etc. Significando que todos os alunos de diferentes culturas, crenças e raças terão as mesmas oportunidades de expressão, divulgação, manifestação de suas ideias e de seus modos de ser dentro do espaço escolar, sem discriminação. Para tanto, serão criados projetos e iniciativas, a fazer parte do projeto pedagógico da escola, para que as diversas manifestações culturais sejam abordadas de forma didática.

Relativamente à alfabetização, em 2019, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O documento evidencia as crenças da atual

política nacional além dos propósitos para o tema, mencionando que “a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita”. Ainda segundo o documento, a PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Vale ressaltar que, no enunciado acima, requer atenção o trecho em que o documento se refere a ações pautadas em evidências provenientes das ciências cognitivas e, em seguida, dá ênfase a uma única perspectiva de alfabetização, de modo incoerente com os estudos provenientes das pesquisas sobre alfabetização nas últimas décadas. Esse decreto esteve em vigor de 11 de abril de 2019 até 12 de junho de 2023. Quando da mudança de gestão política, o atual governo presidencial instituiu o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”. Já no artigo 1º das disposições gerais, o documento propõe como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras. Ao afirmar que a alfabetização é elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas, o documento se apresenta em consonância com estudos acadêmicos mais recentes. Particularmente, com diversos pesquisadores do tema que apontam a importância do processo de alfabetização como uma etapa primordial nos anos iniciais do ensino fundamental, para o desenvolvimento da escrita e leitura, constituindo-se base aos futuros conhecimentos que a criança adquirirá no decorrer da sua vida escolar.

De modo geral, o Decreto nº 11.556/2023, que institui o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” e revoga o decreto anterior nº 9.765/2019, teve avanços a serem considerados. Primeiramente, o trecho que aborda as questões relacionadas à promoção da equidade educacional, de enfrentamento às desigualdades regionais e socioeconômicas, étnico- raciais e de gênero como fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, enfatiza a necessidade de investimento nas escolas, admitindo a existência dessa fragilidade que precisa ser enfrentada.

Descrito nos objetivos, outro ponto a se considerar é garantir que cem por cento das crianças brasileiras esteja alfabetizada ao fim do 2º ano do ensino fundamental, em conformidade com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Sem deixar à deriva os anos seguintes, garante a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos, considerando o impacto da pandemia para esse

público.

O “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” aborda aspectos relevantes para essa dissertação quando se refere ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à autonomia pedagógica do professor e, em especial nos objetivos, quando assegura a promoção de medidas para a recomposição das aprendizagens, focando na alfabetização, ampliação e aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino “até o final dos anos iniciais do ensino fundamental”.

1.3 O processo de alfabetização nos anos iniciais

Este tópico apresenta algumas questões a respeito do processo de alfabetização que envolve as crianças que estão na fase inicial da escolarização e tece algumas observações a respeito das implicações da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Alfabetizar as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental tem sido uma das principais metas da educação brasileira atualmente. Essa premissa se justifica porque a alfabetização, entendida como processo de aquisição da leitura e escrita, bem como de práticas de linguagem, se configura como ponto de partida para os futuros conhecimentos que a criança irá adquirir no decorrer da sua vida escolar e pessoal. Logo, seu sucesso ou insucesso dependerá de uma alfabetização eficaz. Mas o que seria uma alfabetização eficaz? Nas últimas décadas, muitos estudiosos têm se debruçado no desenvolvimento de pesquisas voltadas para esse tema.

Segundo Paulo Freire (2021), alfabetizar é um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. Para Soares (2021), é propiciar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita e que também seja instrumento na luta pela cidadania. De acordo com a Unesco, a alfabetização é um processo de aquisição de habilidades cognitivas básicas, responsáveis por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, da capacidade de conscientização social e da reflexão crítica como base de mudança pessoal e social. Contudo, o conceito geral de alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

A proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, antecipa a alfabetização para o 2º ano. Essa definição antecipa o que está previsto em lei. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental até 2024. A argumentação para tal antecipação está centrada na premissa de que isso gera mais equidade, principalmente para as famílias

mais pobres. Normalmente, as famílias de classe média conseguem alfabetizar a criança em idade inferior à média das escolas públicas. Conclui-se, então, que essa medida esteja assegurando os mesmos direitos para as crianças que estudam em escolas públicas.

Há que se considerar que essa nova proposta da BNCC sobre a criança estar alfabetizada até o 2º ano esbarra em questões de condições adversas que acompanham a escola pública há muito tempo. Falamos em salas superlotadas, falta de materiais adequados, formação deficitária dos professores, entre outras questões. É preciso também oferecer aos professores uma formação mais focada em alfabetização, bem como garantir a esse profissional mais condições para que consiga trabalhar de forma significativa, cumprindo os objetivos básicos que os alunos devam alcançar.

Sobre a nova BNCC, que antecipa para o 2º ano a alfabetização, é pertinente destacar os cinco eixos da disciplina de Língua Portuguesa para esses anos iniciais:

1 EIXO ORALIDADE – Prática de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos orais em diferentes contextos discursivos.

- Unidade Temática – Produção de textos orais em situações específicas de interação.
- Objetos de Conhecimento – Relato oral
- Habilidade – Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequada.

2 EIXO LEITURA – Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais. Textos do cotidiano próximo e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais, tema apropriado à faixa etária do leitor (crianças) nível de textualidade adequado: vocabulário previsível, orações e períodos curtos e recursos predominantemente denotativos; no caso de textos verbais, com aproximadamente 200 palavras.

- Unidade Temática: Estratégias de leitura
- Objetos de Conhecimento: Reflexão sobre o conteúdo temático do texto.
- Habilidade: Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esfera da vida social das quais participa, reconhecendo para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.

3 EIXO ESCRITA – Práticas de escrita de palavras, frases e pequenos textos.

- Unidade Temática: Apropriação do sistema alfabético de escrita
- Objeto de Conhecimento: Escrita de palavras e frases
- Habilidade: Escrever espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

4 EIXO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO E GRAMATICAIS – Compreensão e apropriação do sistema alfabético, reflexão sobre convenções gráficas da escrita e ampliação do léxico (vocabulário)

- Unidade Temática: Apropriação do sistema alfabético de escrita
- Objeto de Conhecimento: Compreensão do sistema alfabético de escrita
- Habilidade: Reconhecer o sistema de escrita alfabético como representação dos sons da fala.

5 EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA – Práticas de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos

- Unidade Temática: Categorias do discurso literário do discurso
- Objeto de Conhecimento: Elementos constitutivos poético em versos: estratos fônicos e semânticos
- Habilidades: Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Como podemos observar no exposto acima, cada eixo é dividido e explorado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades necessárias para dominar cada um deles. O ponto positivo desse documento é deixar mais evidente a associação entre as práticas de leitura e oralidade e aquelas de escrita, coisas que tendem a ser vistas de forma separada, mas que, na verdade, precisam andar juntas na alfabetização. Esse documento também serve de orientação aos professores quando mostra o que a criança precisa alcançar para atingir os objetivos propostos na BNCC. Porém, se não houver formação profissional e melhores condições de trabalho, o objetivo de antecipar a alfabetização para o 2º ano pode gerar uma sobrecarga ao professor que no fazer diário de sala de aula se encontra solitário e/ou despreparado em sua tarefa de ensinar.

O eixo 1 nos mostra que as produções de textos em sala de aula nem sempre são escritos. Os textos orais devem fazer parte do dia a dia em sala de aula. Por sua vez, as falas das crianças produzidas a partir das interações que acontecem em sala são ótimos momentos para explorar essas práticas.

Já o eixo 2 é importante em relação à leitura pois faz menção às experiências e vivências dos alunos, ao mesmo tempo em que coloca o interesse do aluno como ponto de partida. Quanto à quantidade de palavras sugeridas, sempre é possível sua ampliação pelo professor. Para o eixo 3 valem as mesmas observações do eixo leitura, com possibilidades de ampliação da escrita, sempre que for possível.

O eixo 4 aborda conhecimentos linguísticos e gramaticais, contemplando a

maior parte do objeto dessa dissertação. Ele se refere àquelas atividades de escrita que levam os alunos a pensar em como escrever, em quantas e quais letras usar. Nessa reflexão, ao levantar hipóteses e pôr em jogo tudo o que sabe, o estudante avança rumo à escrita alfabética.

O eixo 5 fala sobre educação literária, sendo de suma importância, uma vez que só se aprende a ler lendo Lerner (2002), razão pela qual é necessário cultivar o prazer da leitura desde cedo. É importante compreender que ninguém escreve do nada. Precisamos de bons modelos para desenvolver as nossas próprias produções.

As mudanças trazidas pela BNCC têm um impacto muito abrangente na alfabetização das crianças, não só pela atuação do professor em sala de aula, mas também abrindo espaço para que o planejamento escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) sejam revistos. Ela estimula, em todos os envolvidos no processo da alfabetização, muitos questionamentos, como por exemplo: alfabetizar até o 2º ano ou o 3º ano? Aprender o bê-á-bá ou usar as práticas reais de leitura e escrita? Apesar do novo documento não indicar nenhuma metodologia, ele dá pistas do tipo de educação que a BNCC propõe.

Entre outras mudanças, garante a autonomia dos professores e reforça a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, dando foco à ação pedagógica. Nessa perspectiva, a criança deve se apropriar do funcionamento do sistema de escrita alfabética por meios das práticas sociais da leitura e escrita. Compreendendo que essa criança entende o uso da língua no cotidiano, e suas práticas de linguagem são vivenciadas dentro e fora da escola, a função do professor deverá passar a ser desempenhada de forma muito mais mediadora. A seguir, abordaremos as concepções de alfabetização de alguns pesquisadores que investigam essa temática há alguns anos.

Como já foi mencionado nessa dissertação, após a desqualificação dos métodos de alfabetização, a partir dos anos de 1980, a pesquisa de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita construiu uma abertura de novas perspectivas para o ensino da língua escrita. Apesar de ser um estudo inovador que revolucionou a forma pela qual se pode pensar novas maneiras de se ensinar a ler e escrever, até hoje, não é bem compreendido por alguns professores. A pesquisa da Emília Ferreiro, psicogênese da língua escrita, não é um método de ensino, e sim uma mudança conceitual que muda o foco para a criança que aprende.

Os estudos voltados a compreensão do tema, ler e escrever é um processo complexo que envolve vários fatores, cognitivos, socioeconômico, emocionais,

ambientais, genéticos e pedagógicos. Os estudos da pesquisadora Délia Lerner nos apresentam uma possibilidade de enfrentamento à problemática do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita. É curioso pensar que esse livro foi escrito há vinte anos e o tema e as discussões ainda são atuais: como ensinar a ler e escrever de modo que os alunos se tornem praticantes da cultura escrita. De acordo com a autora:

Para participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma relação cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação de ações sobre o conhecimento, sobre as relações entre os textos, entre eles e seus atores; entre eles e seus atores; entre os próprios autores; entre os autores; os textos e seu contexto (Lerner, 2002, p. 17).

Desse modo, a prática do professor alfabetizador em sala de aula requer mudanças conceituais em relação ao objeto de ensino. Há de se tomar como referência para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a verdadeira função social da leitura e escrita e assumi-las como práticas sociais. Quando se assume esse caráter social da leitura e escrita, a mudança de postura é evidente na forma como esse professor orienta a sua prática pedagógica ao pretender ensinar às crianças que estão em processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A autora Délia Lerner, em seu livro “Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário” nos leva à reflexão para a nossa prática pedagógica e para compreendermos que a formação docente se inicia na sala de aula. A partir dos registros dos problemas enfrentados no dia a dia, podemos analisá-los e eles podem orientar a busca de soluções. Lerner nos diz que, ao identificar o problema, devemos buscar a teoria para encontrar possíveis soluções e voltar à sala para efetuar a prática. Segundo a autora, a análise dos problemas registrados em sala de aula opera como um alicerce no processo de formação da prática do professor. Pois é a partir dessa análise que o professor irá propor intervenções didáticas que farão sentido tanto para o próprio professor quanto para o aluno.

A autora chama atenção dizendo que o livro citado acima é um livro sobre como ensinar a ler e escrever, portanto é um livro sobre didática. O título do livro “Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário” aborda os três elementos que compõem o título. O conteúdo desse livro é interessante e relevante para os estudos dessa pesquisa, principalmente por ela ter sido realizada em uma escola pública da periferia de Campinas. A clientela que compõe a comunidade escolar é diversificada em vários aspectos. As salas de aula são compostas por aproximadamente trinta e dois alunos matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental, com diferentes históricos de vida.

O primeiro elemento exposto pela autora se refere ao *Real*. Trata-se da realidade que o professor encontra em sala de aula e os desafios com que se depara para, segundo a autora, “formar praticantes da leitura e da escrita” (Lerner, 2002, p. 27). A autora vai além dessas dificuldades encontradas e elenca alguns dos fatores externos que tornam esse desafio muito difícil para a escola. Dentre os desafios, a autora aborda o problema da escolarização das práticas de leitura e escrita e afirma que os propósitos de aprender a ler e escrever na escola, diferem dos propósitos que orientam a leitura e a escrita fora dela, isto é, na sociedade. Outro ponto desafiador está na distribuição do tempo rígido imposto na escola, obrigando o professor a fragmentar o objeto de ensino, dada a necessidade de a instituição controlar aprendizagem, desconsiderando o ritmo de cada criança. Lembrando que respeitar o processo da criança não significa abandoná-la à própria sorte. O professor tem um papel crucial no desenvolvimento de uma proposta de ensino com o oferecimento de atividades que oportunizem à criança colocar em jogo seus saberes e suas vivências. Por último, a autora aborda a relação professor-aluno; como se distribuem os direitos e obrigações desses atores no processo; como a forma dessa distribuição determina quais conhecimentos e estratégias poderão ou não ser compartilhados com as crianças; bem como, quem conseguirá ou não aprender.

Sobre o *Possível*, ou seja, levando em consideração as condições encontradas na escola, é o que podemos fazer de fato dentro da escola. O possível, de acordo com a autora, são os caminhos e as estratégias que o professor desempenha enquanto mediador. A autora utiliza o termo “condições didáticas” para designar as possibilidades de colocar em prática, apesar das dificuldades, o que ela chama de uma versão escolarizada da leitura e da escrita, mais próxima da versão (não escolar) dessas práticas. É “fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar, com o propósito educativo de formar leitores e escritores” (Lerner, 2002, p. 21).

Quanto ao *Necessário*, a autora refere-se aos propósitos que o professor pretende atingir, os objetivos estabelecidos para a educação da leitura e da escrita. Segundo Lerner, (2002), o necessário para atingir tais objetivos é fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores, preservando na escola o sentido que a leitura e escrita têm como práticas sociais. Está aí o desafio que a escola tem pela frente no processo de alfabetização.

Logo no início, na apresentação do livro, a autora chama a atenção para uma máxima que percorre toda a escrita do texto. Trata-se da transformação da prática docente em alfabetização na Educação Básica e das possibilidades de outras formas de fazer. Esse

também é o eixo norteador dessa dissertação. Quando a autora discute sobre mudanças na prática docente, refere-se a ações necessárias para que tais mudanças ocorram. Mais uma vez, sabemos que não é fácil. Na escola, quando se fala de novas ideias, é comum imperar um enrijecimento e uma resistência às teorias. Quando o professor, a partir de suas reflexões, consegue transpor os seus conhecimentos teóricos para a sua prática pedagógica, ele fundamenta o seu fazer docente.

Dando continuidade ao percurso formador do professor, em busca da melhoria de sua prática pedagógica e, em especial, na possibilidade de novas maneiras de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização nos anos iniciais de escolarização, neste capítulo, abordarei o processo de alfabetização em uma perspectiva discursiva. O argumento central deste capítulo está na concepção da linguagem como produção histórica e cultural envolvidas na construção da aprendizagem humana. De acordo com Vigotski (2007), a linguagem tem um papel fundamental na organização das funções psicológicas superiores.

Outra autora que tenho me aprofundado nas leituras é Ana Luiza Smolka, a autora corrobora a afirmação, mostrando que a proposta pedagógica de alfabetização como processo discursivo potencializa a função transformadora da linguagem, vista como uma forma de interação no contexto escolar. Dessa forma, emergem no espaço escolar diferentes modos de ver e dizer o mundo. Nessa perspectiva discursiva, o aluno desenvolve alternativas de escrita em um processo de aproximação da escrita convencional, assim, arriscando modos de escrita para se fazer comunicar. A partir desse movimento, o aluno testa suas elaborações sobre a língua em que está inserido.

Vigotski e Bakhtin apresentam a constituição da linguagem escrita pela criança como parte do processo geral da constituição da linguagem e como um processo contínuo de inserção no mundo da escrita através das interações sociais orais da criança, considerando o significado que a escrita tem na sociedade. Ora, dentro de uma sala de aula todo professor sabe que boa parte do tempo gastamos pedindo silêncio às crianças. Em uma turma dos anos iniciais esse movimento é ainda mais proeminente. As crianças nessa fase querem contar e perguntar tudo.

Concebendo como função da escola o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, é coerente pensar que o professor que assimilou tais conhecimentos e assumiu esses pressupostos teóricos como linha norteadora de seu trabalho pedagógico em sala de aula, busque orientações para sua prática pedagógica em teorias que corroboram essa asserção. A teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento e a

aprendizagem da criança nos aponta caminhos mais produtivos a percorrer no processo de escolarização das práticas de escrita e leitura.

No âmbito do desenvolvimento da linguagem na criança, ele nos diz, de maneira geral, que o desenvolvimento dos pensamentos é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural (Vigotski, 2007). Dessa forma, o interesse do professor seria saber as implicações desse conceito no ensino e aprendizagem das crianças. No caso do professor alfabetizador, as implicações na aquisição do sistema alfabético e como se dá esse processo na escola, pois, ainda de acordo com o autor, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vigotski, 2007, p. 109).

Complementa, ainda, dizendo que a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Retornando à questão do desenvolvimento da linguagem e suas implicações na escola, sabemos que o universo da criança é permeado por signos e símbolos, através deles ela tenta compreender o mundo que a cerca. Desse modo, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, e sua relação com a aprendizagem, nos levam a refletir sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula, bem como nossas relações de ensino: “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (Vigotski, 2007, p. 9).

Neste sentido, cabe ao professor propor atividades que possibilitem à criança expressar suas ideias, seus questionamentos, sua visão de mundo. Em termos qualitativos, ele colaborará com o desenvolvimento das aprendizagens daquela. Pensando no trabalho didático-pedagógico, orienta as suas ações em sala de aula no sentido de promover situações de aprendizagem que articulam o desenvolvimento da linguagem e o objeto de aquisição, que a escola se propôs a ensinar: a escrita e a leitura. Segundo Vigotski (2007, p. 23), “a criança começa a perceber o mundo não só através dos olhos, mas também através da fala”.

Valorizar a linguagem falada das crianças nas interações que se desenvolvem durante o cotidiano escolar e organizar o tempo e espaço da sala de aula, com o objetivo de apresentar às crianças um ambiente alfabetizador, é imperativo para que elas possam criar, refletir, interagir com esse objeto de conhecimento que é a escrita e a leitura. E, assim, se possa potencializar as capacidades de cada criança (Smolka, 2012).

Quando defende e propõem aos educadores uma educação crítica sobre o ato de ler, o educador Paulo Freire complementa dizendo que ler e escrever não se esgota na

codificação das palavras. Ele propõe outras formas de ensinar a ler e escrever, afirmando que a criança, em seu universo, possui um repertório valioso e que merece ser aproveitado (Freire, 2021).

A proposta do autor requer do educador uma mudança de paradigma em relação aos mitos construídos ao longo dos tempos sobre o ensino e a aprendizagem de crianças no início da escolarização. Quando o professor propõe uma forma ou outra de prática pedagógica para o ensino da leitura e escrita, está embuído de uma concepção de aprendizagem e de uma visão do aluno que se pretende formar.

Para formar um cidadão crítico e transformador de sua realidade, a postura do professor é de acompanhar as concepções de aprendizagem que levarão à formação desse cidadão. Sendo assim, o professor valoriza as experiências trazidas por esse aluno para o espaço escolar e mediatiza esses saberes no dia a dia em sala de aula.

1.4 Outros modos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na escola

A proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo potencializa a função transformadora da linguagem, que é vista como uma forma de interação no contexto escolar (Smolka, 2012).

No início de um certo ano, no qual me foi atribuída uma sala de 1º ano, eu me deparei com uma sala de aula à qual denominei atípica em relação aos meus outros primeiros anos. Não por acaso, aquelas crianças estavam retornando de um período de isolamento social. Normalmente, no início do ano letivo, é feita uma sondagem para saber a hipótese de escrita em que eles se encontram, procedimento que pode se assemelhar a uma avaliação diagnóstica. Através dessa sondagem, pude constatar que oitenta por cento dos alunos se encontravam na hipótese pré-silábica. Essa situação é incomum, pois as crianças vivem em uma sociedade letrada, portanto, mesmo antes de chegar à escola, constroem hipóteses sobre a escrita. Mas este ano foi diferente.

As turmas de 1º ano das escolas públicas têm aproximadamente trinta e três alunos matriculados. É claro que nós professores sabemos que vamos encontrar uma turma heterogênea em todos os aspectos. Os anos iniciais têm como objetivo principal garantir que os alunos se apropriem da cultura escrita. Essas crianças, quando chegam à escola, já trazem seus saberes e suas hipóteses construídas a partir de suas vivências em seu meio social. Como vivemos em uma sociedade letrada, muitos já possuem uma hipótese de como se escreve, pois, na vivência com seus pares e cultura, a criança vai se apropriando e construindo uma forma de agir singular, mas que também não é indiferente, pois compartilha com o outro suas experiências e vivências.

Seria, portanto, mais um ano de desafios e encantos, pois é assim que uma turma com mais de trinta alunos, com crianças na fase da descoberta, percorre o caminho do seu aprendizado em busca da construção de conhecimentos. Mas, anteriormente a isso, tínhamos convivido com uma pandemia que perpassou dois anos das nossas vidas e deixou marcas que trouxeram consequências. A maioria dessas crianças experienciara em suas vidas situações de luto, que causaram dor e tristeza. A resposta a estes rompimentos de vínculos pode ter influenciado suas emoções e a cognição; sensações físicas, falta de sentido nas coisas, mudanças comportamentais podem ter acometido alguns alunos naquele início de ano letivo.

Outro fator que influenciou a apresentação desta turma atípica, acredito ter sido o isolamento social. Nas leituras dos textos de Bakhtin (2020), tem-se a compreensão da comunicação entre “um” e “outro”, os enunciados são a liga da interação. No entanto, no período em que se deu o isolamento social, muitas crianças, além de não poderem frequentar a escola, o principal espaço da interação e das relações sociais para elas, não puderam circular pelas ruas, pelos parques, playgrounds, campinhos de futebol, etc., atividades que reclamam a participação do outro para existir.

Neste caso, a interação como forma de troca, que tem como meio a palavra, ficou comprometida. Na época o espaço digital predominou, modificando os processos comunicativos na escola e entre professores e alunos. O aplicativo whatsapp foi o suporte comunicativo mais utilizado, porém muitos alunos não tinham acesso a esse recurso por diversas razões, o que prejudicou essa interação, mesmo que virtual. Conforme Volóchinov, em “A interação discursiva”, na “palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade”. “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Com o isolamento social, a riqueza da troca através das palavras – na qual a fala está em todos os contextos: na partida de futebol, na organização das brincadeiras de rua, na disputa da vez para ocupar os brinquedos do playground – ficou substituída por uma tela que não interage, que despeja informações diversas, sem troca; na qual não há o falante e o interlocutor. Nesta prática, há um sujeito passivo que paralisa, que cala, diante do aparelho digital.

Neste contexto, nossas crianças iniciaram o ano letivo um pouco indiferentes ao espaço escolar, como se não o reconhecessem como pertencente a elas. Não falo da criança “obediente” adaptada, a ideia de criança que a escola sonha e deseja eternamente

alcançar, sem refletir que vivemos em uma sociedade multicultural e que a escola é o espelho dessa sociedade. Não, não me refiro a isto. Falo da criança curiosa, inventiva, que ao adentrar a escola traz consigo uma expectativa positiva do que vai encontrar; de uma criança que normalmente tem sede de aprender. Percebi que os alunos iniciaram o ano letivo desmotivados, inquietos. Percebia uma certa distância entre eles mesmos, uma falta de interação. Eu me refiro a trocas singulares, nas quais cada um expressa as emoções de suas vivências.

Ora! A situação encontrada era esta e precisava mudar. Eu precisava despertar nas crianças interesse, motivação; a situação demandava diferentes estratégias, uma delas seria aproximá-los. Mas como fazê-lo? Mudei a configuração da sala, claro, na medida do que estava ao meu alcance; passei a propor atividades para serem desenvolvidas em grupo. Procurando sempre fomentar o diálogo em sala sobre todos os assuntos. Problematizei e chamei as crianças para discussão.

Abri um espaço de fala e de escuta sobre como eles se sentiam, desde acordar pela manhã para vir para a escola, e sobre os sentimentos em relação à escola, à sala de aula e suas expectativas. Sempre perguntava para eles: “o que vocês estão fazendo aqui?”. Busquei com isso fomentar a interlocução entre eles, bem como despertar o ato de pensamento reflexivo. De acordo com Ponzio (2020, p. 49),

a escuta da palavra; não mais escutar como ouvir; querer ouvir, conceder audiência; mas escutar como não-indiferença pela alteridade da palavra, como abertura, como abertura a outra palavra, como acolhida, como atitude de dar tempo a esta, de se entreter com esta; em uma palavra como escuta.

Ao final do semestre, tinha percebido uma mudança no comportamento dessas crianças. Percebi nelas um movimento de interação constante durante o nosso fazer pedagógico, eles se articulavam o tempo todo. O que sinto agora é que não estou “dando” aula sozinha. Após mudar a minha postura como professora, da crença de que “tenho que dar conta do aprendizado deles sozinha”, hoje, sei que não é assim que acontece: o aprendizado é construído a partir das trocas. Claro, sem ficar indiferente à minha posição, no ato responsável com a aprendizagem dos alunos. Com isso, passei a organizar os nossos momentos em sala de aula como espaço de conversas.

Esse é um momento em que percebemos que cada sujeito na sua singularidade possui uma vivência única. Nela, cada um se encontra, pensa, atua, decide, participa do mundo em que vive e partilha suas vivências. Assim como eu pretendo que os alunos participem de sua própria aprendizagem escolar. Ao expressar seu interior, os alunos

tendem a construir uma aprendizagem com sentido para eles. Pois [...]

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205).

Assim, durante as nossas aulas, dia a dia, cada vez mais, as crianças foram desenvolvendo sua interação e avançando na aquisição da língua escrita. Sob o aspecto da alfabetização, a expressão orienta a vivência e, sendo assim, ao expressar suas experiências a partir de suas vivências, os alunos podem se dirigir a uma aprendizagem com sentido para eles. Dar oportunidade para as crianças narrarem suas histórias faz com que elas se sintam estimuladas a dialogar com sua própria realidade, possibilitando que sua fala tenha importância no processo de aprendizagem. Afinal, ao expressar o que pensa, a criança se utiliza de várias linguagens, palavras, corpo, movimento, desenhos e dramatizações.

Entendendo, portanto, que a alfabetização é um processo, e não se restringe apenas ao 1º ano do ensino fundamental. Outras questões, que merecem apreciação, versam sobre as ações de formação permanente do professor focadas na melhoria das práticas pedagógicas.

O educador Paulo Freire defende a formação permanente e acredita na alfabetização como sendo parte de um processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Porém, para o professor alcançar essa dimensão mais ampla de educação, torna-se necessário uma formação permanente de sua prática pedagógica, bem como que esta prática esteja a serviço de sua própria transformação, levando-o a ser protagonista de sua formação.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação se funda aí (Freire, 1993, p. 20).

Nas palavras inspiradoras de Freire (1993) vou me constituindo professora e alfabetizadora, na busca de uma prática pedagógica que se revele nas minhas ações com os meus alunos e de que os meus alunos possam se revelar nos saberes que compartilham comigo e com seus colegas na escola. Nesse sentido, eu me construo permanentemente em minha formação. Nos dizeres de Freire (1993), formação que nasce no interior do ser e expande-se para o fazer exterior.

CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

2. 1 O contexto histórico e as instituições de formação

A história da formação de professores no Brasil nos apresenta uma trajetória bastante sinuosa, começando pela real intenção que deu início à escolarização obrigatória e à “via-crúcis” para ensinar crianças e adultos a ler e escrever, fato este que está imbricado na história da formação de professores no Brasil.

A partir das ideias de modernização mencionadas anteriormente, o país necessitava que seus cidadãos deixassem a obscuridade e se tornassem homens letrados. Para tanto, as questões de como e quem iria ensinar todo esse novo contingente começou a desafiar os que pensavam sobre a educação na época.

Vicentini e Lugli (2009) apontam que a trajetória da formação docente no Brasil foi marcada pela precariedade a partir do momento que os “homens públicos” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 28) começaram a se interessar pela educação. As tentativas de institucionalizar os modos de formação docente, desde o século XIX aos dias de hoje, tiveram o objetivo de passar das práticas difusas, não escolares, para as formas mais sistemáticas, com um conjunto de conhecimentos estabelecidos, visando obter reconhecimento e legitimação dos cursos preparatórios para o magistério, bem como estabelecer critérios para selecionar os conhecimentos que o professor precisaria obter para poder ensinar nas escolas públicas do país. Dos anos de colônia até o período imperial, a formação docente não estabelecia critérios específicos para a atuação.

No exercício das aulas régias, a qualificação se dava apenas por apresentação de provas de moralidade e o candidato precisava saber ler e escrever. A licença para lecionar, então, era fornecida pelo padre e/ou pelo juiz de paz da localidade de origem do pretense docente. Essas aulas eram avulsas, sem qualquer sistematização ou currículo oficial, lembrando que, poucos tinham acesso às mesmas, apenas as famílias abastadas (Villela, 2008 *apud* Vicentini; Lugli, 2009).

Em um primeiro momento, no período imperial, início do século XIX, a discussão sobre qual seria a preparação adequada para os professores estava atrelada às necessidades de treinar soldados para obter um exército disciplinado, possuindo o objetivo de educar a população ignorante, que perturbava o ambiente social da época, para tanto, utilizando-se do método Lancaster (Vicentini; Lugli, 2009).

Já em meados daquele século, com as críticas sobre a ineficiência do método Lancaster, na metade do século XIX, surgiram as “Escolas Normais”, para garantir a

perfeita aplicação do método de ensino e o completo preparo dos professores para suas tarefas. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), as primeiras escolas normais para a formação de professores tinham profissionais de “notório saber” (autodidatas), alguns com diplomas universitários em áreas como medicina e direito.

Retornando à trajetória da formação docente no Brasil, percebemos que as iniciativas de formar professores que pudessem ensinar as primeiras letras às crianças nas escolas públicas e particulares foi marcada por questões políticas, sociais e ideológicas. Até o ano de 1835, quando se funda a primeira Escola Normal em Niterói (província do Estado do Rio de Janeiro), a formação de professores era bastante genérica. Os encarregados desse ofício eram homens com notório saber, de caráter ilibado e que possuíam alguma habilidade de transmitir conhecimentos, porém, grande parte desses profissionais estavam ligados à religião (Vicentini; Lugli, 2009).

No Brasil, até o século XIX, o que se encontrava eram professores jesuítas, que pautavam sua metodologia de ensino em valores cristãos. Nesse ínterim, começaram as disputas de caráter político-filosófico entre a Companhia de Jesus e a Coroa Portuguesa, o que motivou a expulsão dos jesuítas, abrindo, assim, espaço para uma tentativa de pensar a educação.

Em 1835, na província de Niterói, foi aberta a primeira Escola Normal no Brasil, com a missão de melhorar o nível de escolarização do país recém-independente. Essas escolas tiveram seus currículos embasados, principalmente, nas ideias iluministas sobre o conhecimento. As matérias incluíam alfabetização, matemática, geografia e religião. Esse período durou aproximadamente 100 anos, entretanto as escolas eram raras e muitos docentes eram informais (Saviani, 2011).

Já em 1940, os Institutos de Educação do Distrito Federal (localizados no Rio de Janeiro à época) e São Paulo foram agregados às universidades daqueles estados e a formação pedagógica tornou-se um complemento cursado por bacharéis. Por questões políticas, em 1964 as adequações educacionais foram efetivadas por mudanças na legislação do ensino. “Em decorrência, a lei n. 5.692/71 que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais” (Saviani, 2011, p. 147). Essas cederam lugar às Habilitações específicas do Magistério (HEM), porém esse modelo de formação era muito precário, muito deficitário em relação à formação docente (Saviani, 2011).

Todavia, este novo modelo de formação de professores apresentou muitos problemas. Percebemos que, até então, apesar dos esforços e iniciativas, as Escolas

Normais para formação de professores – que deveriam formar para atuação no ensino primário – estavam longe de garantir que todos os alunos tivessem, ao menos, professores minimamente preparados para lecionar. Esse fracasso das Escolas Normais acontece na mesma época em que um número muito grande de crianças não conseguia chegar à segunda série primária.

Vicentini e Lugli (2009) mencionam que as críticas aos modelos de formação de professores, que se implantaram no país ao longo desses anos, se acentuaram em decorrência do grande número de crianças oriundas das classes menos favorecidas que foram incorporadas ao sistema de ensino, “o que combinou com a aguda percepção da ineficiência das escolas para educar apropriadamente a população” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 47).

Segundo as autoras, nesta época, em cada mil crianças matriculadas na primeira série do ensino primário, somente 445 chegavam à segunda série. Isso é atribuído às condições nas quais essas crianças chegavam às escolas; suas dificuldades agora eram novas: desnutrição, descompasso cultural, não existia uma interação entre professores e as famílias dos alunos. Contudo já se sinalizava que os professores deveriam utilizar “metodologias de ensino mais adequadas” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 48), bem como preocupar-se com o ambiente cultural das crianças.

Mesmo com todos os esforços políticos, com as tentativas de reforma do sistema de ensino brasileiro, não foi possível reverter o despreparo dos professores e, conseqüentemente, o desprestígio social da profissão. Diante desse contexto de formação docente e da crise que se mostrava naquele cenário, em 1982, o então Ministério da Educação e Cultura propôs o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esse projeto tinha por objetivo fortalecer as condições de formação de professores e surgiu para substituir os antigos Magistérios e os Normais. Esses novos docentes “atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais”, como mencionam Vicentini e Lugli (2009).

Nessa época, já se observavam mudanças nos pensamentos em relação aos modos de ensinar e as ideias da pesquisadora Emília Ferreiro começavam a ser difundidas no universo educacional. O novo projeto de formação de professores do CEFAM, com duração de quatro anos em período integral, tinha como objetivo formar professores altamente capacitados para ensinar crianças nos quatro anos iniciais do ensino fundamental e se baseava nas teorias pedagógicas de Paulo Freire e Jean Piaget. Esse curso, ao contrário dos anteriores, obteve ótimos resultados (Vicentini; Lugli, 2009).

Porém, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei nº 9.394/1996, a graduação em Pedagogia passou a ser exigida em concursos para o exercício da função de professor em escolas públicas e particulares. Em consequência, o CEFAM foi extinto em 2005.

Desse modo, que nos foi apresentado da história do sistema de ensino brasileiro no decorrer do século, foi uma “trajetória incerta” (Saviani, 2011) na tentativa exaustiva de criar instituições destinadas a preparar professores para o ensino de crianças nas escolas públicas e particulares no país.

Analisando o percurso da escolarização dos saberes, que atravessa o período imperial e republicano, podemos observar que de fato existiu uma tentativa dos governos de preparar professores para ensinar nas escolas. Porém os cursos abriam e fechavam sucessivamente; “predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (Saviani, 2011, p. 93), sem que esses cursos oferecessem algum preparo didático-pedagógico. Ademais, as metodologias utilizadas estavam embasadas em técnicas de ensino focadas no professor como único detentor do conhecimento, encarregado de transmiti-lo aos educandos.

Ao longo da história da formação de professores, as propostas apresentadas não levaram em consideração a formação pessoal, social e política desse profissional que se pretendia formar, tampouco as condições estruturais e culturais adversas que constituem as relações do trabalho pedagógico em sala de aula. Há muito sabemos que o trabalho pedagógico em sala de aula se configura um desafio para o professor: com turmas excedentes, marcadas pela heterogeneidade, desigualdade e precariedade nas condições de vida dos aprendentes e do professor, pelas diversas visões de mundo que cada um traz para esse espaço, bem como pelas expectativas dos pais e dos objetivos a serem alcançados pelos sistemas de ensino (Nóvoa, 2002).

Porém, apesar das adversidades, o professor não pode perder a dimensão formadora do trabalho docente e precisa assumir uma prática educativa transformadora e que caminhe para um processo de mudança (Freire, 2022). O referido autor, dá pistas de um caminho a seguir quando menciona que “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno, é dialógica, aberta, indagadora e não apassivada” (Freire 2019, p. 83). A partir dessa perspectiva, o trabalho de pesquisa pretende abordar uma possibilidade de trabalho que tem como objeto norteador a dialogicidade entre professor e aluno.

A formação continuada do professor exige criticidade e reflexão como define Freire (2021), essa formação visa incentivar a apropriação de saberes pelos professores

rumo à autonomia e conduzir a uma prática crítico-reflexiva, abarcando a vida cotidiana da escola e os saberes advindos das experiências docentes. A formação continuada caminha para um processo de construção de novo perfil profissional do professor. O objetivo da formação reflexiva é dar subsídio para o professor examinar suas teorias implícitas, seu modo de funcionamento, rever suas atitudes num processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho com vistas a desenvolver uma transformação em sua ação pedagógica, como nos mostra Freire (2021, p. 38):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática (Freire, 2021, p. 38).

Penso que a formação de professores deveria estar prioritariamente relacionada à prática pedagógica. Pois é no bojo das situações no cotidiano escolar real, em sala de aula, que nos é imposta a reflexão-ação. No fazer diário com o aluno, nas suas interrogações e nas nossas inquietações como professores, nos percebemos como não detentores de todo o saber, bem como que deveriam surgir temas geradores a partir dos diálogos travados no interior da escola, com os problemas concretos. A vivência desses problemas reais da escola são estímulos à pesquisa e à formação. Nessa perspectiva, a formação seria um processo de busca por conexões com as experiências que construímos, nós, professores e alunos, ao longo da nossa prática.

2.2 Fundamentação e ação da prática pedagógica

Zabala (1998, p. 13) traz uma linha de pensamento na qual comenta que um “dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Nessa perspectiva, podemos nos indagar:

O que define a prática educativa?

O que fazer para ser bom no ofício de professor?

Ser cada vez mais competente em seu ofício? Acreditamos ser objetivo, também, de todos os professores.

A formação inicial e continuada oferecida aos professores dá conta de se ser competente? O que nos leva à questão: o que é ser competente? Então, o que precisa saber um professor para ser ótimo no que faz?

Creio que para iniciar essa discussão é preciso refletir sobre os papéis de cada

um dos atores nesse processo. Portanto é imperioso conhecer e compreender os atores, quais as relações, intenções e objetivos se estabelecem durante o processo de formação de professores.

A partir dos anos de 1930, surgiram os grupos escolares, que ofereciam ensino público e gratuito para atender aos demais alunos. Nesta época, o poder público se tornou responsável pela educação das crianças. Segundo Mortatti (2012), houve a expansão e interiorização dos grupos escolares, com o surgimento das primeiras escolas de formação superior de professores.

Agora, o que pretendemos é discutir um pouco sobre os dias atuais, ou seja, a realidade encontrada hoje nas escolas públicas brasileiras e como o professor, experiente, recém-formado ou em formação, tem feito para dar conta de formar o aluno que adentra a escola e se formar a partir dos desafios encontrados em uma sala de aula.

Em primeiro lugar, a ideia de “transmitir” conhecimento não cabe mais nesse novo espaço de saberes que se tornou a escola e nem para o novo aluno. Por isso, o professor deve ter definido sua concepção de educação, ter clareza de suas intenções e dos objetivos que pretende alcançar. Afinal, a forma como realiza sua sequência didática dá pistas de como ele se relaciona com a classe e evidencia sua concepção de educação, bem como do aluno que pretende formar.

De acordo com Freire (2021, p. 46), “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Zabala (1998, p. 88) acrescenta que as “atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicação que pode estabelecer em classe; as relações de que ali se estabelecem definem os papéis de professores e dos alunos”. A postura do professor perante a turma terá um, ou outro efeito educativo em função do modo que ele media essa relação.

Hoje, a escola requer muito mais do professor. Em alguma medida, cabe ao professor estar atualizado quanto às políticas públicas atuais em todas as esferas institucionais, pois estas impactam no cotidiano da escola e geram consequências. Importa compreender a dinâmica da sociedade em que todos estão inseridos, pois todas as questões sociais, emocionais e comportamentais que permeiam a sociedade atual pularam o muro da escola e invadiram as salas de aula. Em uma sala de aproximadamente trinta e cinco alunos, em um espaço medindo, em média quinze metros quadrados, transitam diferentes visões de mundo e modos de lidar com a realidade que está posta para cada um. Na atualidade, as crianças vivenciam situações e experiências que muitas vezes nem a escola, nem o professor consegue mensurar.

Os alunos já chegam à escola com uma visão de mundo influenciada pela mídia e a internet molda algumas opiniões e alguns conceitos. Esse aluno traz para a escola sua cultura estritamente pessoal e diversificada, não poderia ser de outro modo: o “mundo desses alunos é polifônico e policrômico”. Cheio de cores, imagens e sons. Quando ele adentra o espaço escolar, choca-se com o ideal de criança que a escola espera. Bossa (2001, p. 12) nos diz que a escola “Estruturada em torno de um conceito imaginário – a criança ideal –, projeta na criança real a culpa pela impossibilidade de concretização dos fins a que se destina”.

Portanto, nos perguntamos:

– Quais as habilidades e conhecimentos esse professor deve ter para dar conta dessa complexidade que é formar esse ser tão singular? Afinal, o que querem de nós professores? Trabalhando com a realidade encontrada, com os alunos que temos, será que conseguimos alcançar os objetivos propostos na Constituição Federal? (Art. 205 – visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho).

A instituição escolar, como conhecemos hoje, é um fenômeno relativamente recente e que se relaciona intrinsecamente com a necessidade de socializar um novo “ser social”: o homem moderno (Queiroz *apud* Pereira, 2009). Como podemos observar, na reflexão da prática do professor e em sua busca para melhorá-la existem muitas indagações, pois, sabemos, “uma andorinha só não faz verão”.

Contamos com a implementação das políticas públicas, uma vez que elas, em si, provocam alterações na dinâmica da escola, em seus princípios, na sua organização, bem como no desenvolvimento do trabalho escolar, bem como interferem nas práticas dos professores e em sua cultura (Delgado, 2012). Segundo a autora, a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas de condições efetivas para tal, sobretudo, implica nas condições de trabalho oferecidas ao professor.

Na solidão da sala de aula, diante dos olhos atentos de seus alunos que guardam tantos sonhos, perspectivas e esperanças diversas, há um ser humano; o professor que, do seu lugar de mestre, para alguns, pode ser a única centelha de um caminho para seus alunos. Essa responsabilidade, atribuída a si por ele próprio ou pela sociedade, se reflete no seu ato do dia a dia de sua prática pedagógica. Em sua solidão, quem poderá ajudá-lo?

O peso colocado em seus ombros às vezes se torna um fardo que ele precisa dividir, sobre o qual precisa falar, socializar, buscar caminhos. Há muitas angústias em

seus questionamentos. Atravessado pelas cobranças, ele está nos holofotes quando aparece em rede nacional, na discussão dos índices sobre o analfabetismo. É quando se comenta: “como uma criança permanece tantos anos na escola e não aprende nada?” Ora, como não aprende nada? Na verdade, já sabemos que estão reclamando porque esse aluno ainda não aprendeu a ler e escrever.

Ensinar a ler e escrever é um processo difícil de ser escolarizado, como já sabemos, a leitura e a escrita são práticas sociais que foram escolarizadas e fragmentadas, desconectadas da “leitura” do mundo (Freire, 2021, p. 43). Daí a importância da prática pedagógica, do professor estar fundamentado em uma concepção teórica que embasa o seu ato de ensinar. Sabemos que, na prática pedagógica de qualquer professor, normalmente há sempre uma gama de ideias que o orienta. Porém, para lidar com algo tão complexo que é o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, requer-se do professor uma fundamentação teórica que embasa sua prática e o ajude a compreender os processos envolvidos na pretensão de ensinar esse objeto social.

A seguir, iremos abordar algumas reflexões a respeito da prática pedagógica e das inquietações que ela desperta.

Em “A prática educativa”, Zabala (1998) nos chama atenção para a dificuldade que se apresenta na tarefa de ensinar e que essa dificuldade não pode ser superada com respostas simples. Essa máxima lançada pelo autor, nós, professores, vivenciamos todos os dias nas dificuldades vivenciadas em sala de aula. Mediante essa constatação, realizamos intervenções pedagógicas a fim de superá-las.

Nesse sentido, nós nos interrogamos: “como organizar intervenções de modo que sejam adequadas para todos os alunos e sabendo que as turmas são heterogêneas?”. Refletindo sobre as competências de bom profissional. O professor, como qualquer profissional que visa alcançar resultados positivos em seu ofício precisa dominar o seu objeto de conhecimento, assimilar quem é o sujeito aprendente e o modo pelo qual pretende socializar esse conhecimento.

Diante das indagações acima, começaremos por conceituar o objeto de conhecimento que se pretende ensinar: a leitura e a escrita, objeto de estudo dessa dissertação. Nos estudos desenvolvidos por Ferreiro (1999) e Teberosky (2003), a aprendizagem da leitura e da escrita não pode se reduzir a um conjunto de técnicas percepto-motoras ou de decifração, nem à “vontade” ou à “motivação”, e sim, a uma aquisição conceitual. As ideias das autoras remontam há quarenta anos, sendo um marco divisor no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Antes da divulgação da psicogênese da língua

escrita, toda a discussão sobre alfabetização girava em torno dos métodos de ensino.

A questão do foco exclusivo nos métodos subestima a capacidade do aprendiz, atribuindo a ele uma função passiva de reprodutor do conhecimento que lhe é transmitido. Ao contrário, a psicogênese da língua escrita mudou os papéis, deslocou o sentido central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como a criança aprende. Essas ideias foram revolucionárias e determinantes para o processo de ensino da leitura e da escrita Ferreiro (1999).

Esse estudo elaborado por Ferreiro de fato foi um marco na perspectiva da alfabetização, trouxe várias contribuições para os professores e todos os segmentos relacionados à educação. Compreender que a criança constrói conhecimento de forma ativa, interagindo com a língua escrita foi uma mudança de paradigma e um divisor de águas na forma de pensar o ensino e aprendizagem, e da língua escrita.

Porém, na concepção de Smolka (2012), o seu contraponto com a de Ferreiro (1999) está em que a segunda na elaboração acerca da escrita enquanto objeto social não ocupam lugar de destaque em suas investigações e a construção do conhecimento está amparado nas estruturas lógicas do pensamento (1999). Já Smolka (2012), amparada na teoria de Vygotsky propõem que a aquisição da linguagem escrita representa a internalização do discurso social transformado em “discurso interior”, considerando assim, a alfabetização como um processo discursivo.

Todo esse conhecimento relacionado às mudanças na compreensão de como se aprende a ler e escrever apontou alguns caminhos para respostas aos nossos questionamentos diários nos momentos de reflexão: “como eu faço para o meu aluno aprender? Como eu faço para ensiná-lo de maneira significativa a ler e escrever? Como esse aluno aprende?”. A teoria nos apontou caminhos, nos possibilitou considerar novas formas de ensinar. Experiência perfeita ao professor que está em processo de aperfeiçoar a sua prática.

Considerando os estudos dos respectivos pesquisadores, a respeito da alfabetização como processo discursivo e do processo de mediação da aprendizagem e da linguagem como forma de interação que acontece no dia a dia em sala de aula, o objetivo dessa pesquisa é propor novas alternativas de ensino Smolka (2012, p. 26) que auxiliem os alunos na aquisição do processo de ensino da leitura e da escrita. Para tanto, propus às crianças narrar as histórias vivenciadas em seu cotidiano, em um processo de apreensão de suas realidades e de leitura de mundo. Como professora pesquisadora, procurei me orientar na metodologia de ensino na perspectiva narrativa. O ato de narrar,

Tendo em vista que a linguagem é viva, que os sujeitos se constituem e constituem a linguagem nas interações das quais participam, em que medida há espaço para criação, subjetivação e autorias em produções discursivas estão formatadas como as que acontecem na academia?” “digo engessadas como as que acontecem em sala de aula na educação básica?” (Prado; Serodio; Simas, 2021, p. 9).

Eu me apropriei da fala dos autores acima, como fonte de inspiração, para interpelar o sentido que orienta a escrita dessa dissertação. Do mesmo modo que os autores argumentam sobre a possibilidade de a metodologia narrativa adentrar o espaço acadêmico e inaugurar uma nova forma de produção discursiva que não esteja limitada àquelas que usualmente circulam na academia, eu pensei em traçar um paralelo com as produções textuais que normalmente são utilizadas no ensino da língua materna pela escola nos anos iniciais. Geraldi (2015, p. 120), comenta que na “situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados”.

Remetendo, então, à aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais e prosseguindo com a temática da produção textual, Cagliari (1998) nos diz que, como a escola trabalha com textos prontos, desconectado de sentido, isso se torna um problema enfrentado na construção de um texto pela criança na vida escolar ou fora dela. Ele assevera que esse problema se inicia na alfabetização, em razão da concepção equivocada de textos escritos passados ao aluno. A respeito desse assunto nos diz que “a escola deve incentivar os alunos a lerem livros sérios, que tratem de coisas sérias” (Cagliari, 1998, p.340).

Desse modo, “falar em produção de texto, exige considerar de outra forma os estudantes, que de meros aprendizes, passam a ser agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (Geraldi, 2015, p. 166). O autor acrescenta que todo texto é a materialização linguística de um discurso.

Essa pesquisa se fundamenta no argumento de que a interação e a linguagem são constitutivas da produção de conhecimento. Para tanto, esse trabalho se desenvolve na interação dos alunos em sala de aula, nos momentos em que a criança constrói o aprendizado da leitura e da escrita, e a professora mediatiza esse objeto de conhecimento “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” Bakhtin, (1999, p.68). Quando as crianças narram suas histórias em processo de fala e escuta, elas se apropriam do processo de ler e escrever. Já o professor pesquisador e mediador, assim como as crianças, aprende sobre os modos de aprender e, desse modo,

constrói novos modos de ensinar em sua prática pedagógica.

2.3 Narrativas, contos e recontos utilizados na Prática Pedagógica

A metodologia narrativa pode ser compreendida como a forma que as pessoas se utilizam para contar suas vivências e socializá-las de forma verbal ou escrita. A pesquisa narrativa promove a compreensão e a importância de quem as ouve e influencia a construção da narrativa de quem narra. As narrativas contam de nossas experiências “para que se construam sabedorias”, abarcando outras atribuições. Também “é uma prática discursiva que organiza e viabiliza a atribuição de sentidos às experiências vividas; constrói realidades; possibilita que os participantes falem de si a si mesmos e aos outros por meio de suas histórias contadas – a si mesmo e aos leitores” (Prado; Serodio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 19).

A narrativa é a forma pela qual as pessoas organizam suas vivências mentalmente para externalizá-las, seja pela forma verbal, gestual ou outra. Como forma de pesquisa a narrativa permitiu compreender a importância do ouvinte e como esta afeta a construção da narrativa de quem narra (Santos; Fouraux; Oliveira, 2020, p. 37).

Narrar a minha prática pedagógica é um exercício de reflexão e investigação. Ao narrar, tomo consciência da minha prática, quando tomo consciência da prática, tomo consciência de mim mesma e do meu fazer pedagógico diário. Eu me vejo no meu ato. A partir disso, posso criar e recriar uma outra forma de ensinar a leitura e a escrita. Pois o “sujeito que narra toma conhecimento do vivido, de maneira singular, posicionando-se ética e esteticamente” (Prado; Serodio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 13).

A fala das crianças é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo, sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (Vigotski, 2007, p. 13).

As narrativas fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Se compreendermos a narrativa como uma forma de manifestação da linguagem e a linguagem como múltiplas formas de expressão, é coerente pensar que, desde pequenas, crianças buscam nos gestos, nos sons produzidos por elas e nas expressões, várias formas de se comunicar com os seres e o mundo à sua volta.

Nesse sentido, as narrativas orais e escritas, no processo de escolarização podem ser encaradas como um diferencial de qualidade para o desenvolvimento cognitivo da criança. Para Vigotski (2007), é fundamental o papel da linguagem na determinação de como a criança vai aprender a pensar, sendo que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (Vigotski, 2007, p. 23).

Nesta perspectiva, quando as crianças têm a possibilidade de se expressar, toda a sua forma de linguagem é explorada e se materializa na escrita de suas narrativas. Em especial, isso se torna relevante quando referido ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Vigotski (2007) aponta que a escrita deveria ocupar um lugar mais amplo na prática escolar, visto que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança (Vigotski, 2007, p. 125).

Sendo assim, as narrativas das crianças, consideradas como instrumento de aprendizagem corroboram a construção do seu próprio conhecimento. Bruner (1997), citado por Pontes (2016), diz que a narrativa representa um modo específico de funcionamento cognitivo do pensamento, de organização mental, bem como valoriza o aspecto sociocultural da narrativa, considerando que a natureza humana está diretamente relacionada à cultura. Desta forma, quando a criança narra sua história, ela vive e revive os aspectos de sua cultura que ficam empregados na sua narrativa.

Narrar sobre o vivido no cotidiano escolar possibilita ao professor reflexão de sua prática, evidencia a produção dos seus conhecimentos produzidos na escola, é uma forma de registro do seu fazer e refazer diário em sala de aula. Ao mesmo tempo, contribui para que o professor interrogue sua prática, observando o escrito e sua ação. Neste sentido, narrar;

É uma prática discursiva que organiza e viabiliza a atribuição de sentidos às experiências vividas; constrói realidades; possibilita que os participantes falem de si a si mesmos e aos outros por meio de suas histórias contadas – a si mesmo e aos leitores; promove o encontro de pelo menos duas narrativas: a do participante e a do investigador; difunde o conhecimento produzido no cotidiano; produz conhecimentos; possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional; instaura-se como atividade promotora da libertação do signo escrito, dando-lhe autonomia no lugar da importante, ainda que limitada, função do pensamento ou mnemotécnica (Prado; Serodio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 19-20).

Ao narrar o meu vivido pessoal, o meu vivido em sala de aula, e ao propor aos meus alunos que narrem sobre os seus vividos, através das histórias contadas e escritas por eles, um novo espaço se abriu em minha sala de produção de saberes e conhecimentos, tanto para mim quanto para meus alunos. Ao mesmo tempo que eles entram em contato com suas vivências ao narrá-las aos colegas da sala, cada um tem a oportunidade de reviver o acontecido e rememorar as suas histórias. Ao registrar de forma escritas essas memórias, eles criam atividades para aprender a ler e escrever. Do mesmo modo, a professora pesquisadora, ao narrar suas histórias e as histórias vivida pelos alunos na escola, ressignifica

a sua prática pedagógica, compreendendo que “narrar é uma forma de escrita que privilegia os sentidos e significados” (Prado; Serodio; Simas, 2021, p. 183).

As narrativas quando escritas sobre a própria prática pedagógica provocam o professor a revisitá-la em um exercício de reflexão-ação. Nesta perspectiva, o professor tem a possibilidade de vislumbrar “uma compreensão mais ampla do trabalho singular para com ele contribuir para o aprimoramento das práticas de formação, de ensino e aprendizagem” (Prado; Serodio; Simas, 2021, p. 10).

As narrativas como processo formativo poderiam ser uma proposta de formação continuada para as secretarias de educação e as redes de ensino. A experiência que possuo dessas formações é que elas sempre acontecem como imposição de alguém que a pensou de maneira fechada, com os temas já definidos, trazendo tudo pronto para ser transmitido de maneira expositiva, sem possibilidade de discussão por parte dos professores sobre o que gostariam de discutir a respeito de suas inquietações, oriundas das dificuldades vivenciadas em sala de aula.

Na rede de educação em que atuo, as formações além de terem a participação dos professores, têm discussões que acontecem de forma virtual e vídeos gravados com exibição disponibilizada no canal oficial da rede ou em canal do *Youtube*. Minha percepção é que essas formações têm um caráter mais informativo do que formativo.

Compreendo que a formação continuada dos professores deveria estar interligada à nossa prática pedagógica e contribuir com a possibilidade de discussão e trocas entre os professores acerca de seu fazer pedagógico e do que deveria acontecer em seu ambiente de trabalho. Para que, a partir dessa possibilidade, surgisse o desejo de o professor trocar experiências com seus pares e, quiçá, desejar produzir um projeto de pesquisa com o propósito de estudar e refletir sobre sua prática pedagógica. Só assim esses momentos poderiam ser considerados espaços de formação docente. Para corroborar com as escrituras acima, trazemos abaixo um relato transcrito em outra pesquisa:

A troca de experiências entre professores é muito importante, pois o olhar do outro nos ajuda a enxergar algo que nós mesmos não percebemos (...). Também é interessante pensarmos que a troca de experiências entre os professores faz com que os próprios não se sintam solitários e tenham com quem compartilhar (Ana Maria *apud* Costa; Cunha; Prado; Evangelista, 2020, p. 33).

Nessa perspectiva, as narrativas contribuíram na construção dessa dissertação. Ao entrar em contato com a metodologia narrativa pude constatar a sua potência na elaboração dos meus processos internos, de modo a me auxiliar na constituição do perfil de professora que venho construindo ao longo de minha prática. O ato de narrar a minha própria

prática me possibilitou olhar para o meu fazer diário na sala de aula com meus alunos, bem como mirar para o cotidiano que acontece na escola.

O sujeito que narra toma conhecimento do vivido, de maneira singular, posicionando-se ética e esteticamente. No entanto, existe um compromisso alteritário com o outro, que me completa-incompleta e nesse processo pesquisador não está só e tampouco é onisciente. Ao narrar o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da via (Prado; Seródio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 13).

Adotar a metodologia narrativa nessa dissertação abriu uma possibilidade discursiva para a pesquisa. Os caminhos que a pesquisa segue acompanham o dia a dia da pesquisadora. Desse modo, os acontecimentos durante a pesquisa são narrados diariamente através das observações, dos fatos, e diálogos que são travados com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

No caso dessa pesquisa, investigo a minha prática pedagógica. Ao narrar os eventos que se apresentam em sala de aula entre os indivíduos de que dali fazem parte, adentramos no universo uns dos outros. Isso, através das narrativas orais, posteriormente transformadas em produções textuais, originadas das próprias narrativas orais. Essa forma de investigação só é possível com a metodologia narrativa de pesquisa.

É nas narrativas que a professora-pesquisadora-narradora justifica suas escolhas, se transforma quando entrelaça passado-presente-futuro na vida pessoal e social a qual está inserida (Prado; Serodio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 17).

Ao narrar o meu vivido com os meus alunos, e eles narrando o deles comigo, nos permitimos olhar para o nosso próprio ato de viver. Ao nos vermos, nos conhecemos e, nos reconhecemos em nossos atos. Assim, construímos e reconstruímos nossas relações com o outro, com nós mesmos e com o mundo. Pois

É nesta lida diária que o sujeito se constitui entrelaçando a vida pessoal e profissional, tomando seus atos essenciais e éticos. Ao narrá-los, é possível perceber o diálogo ali existente consigo mesma e com os demais. Assim, aprende mais sobre si, sobre o trabalho e pode vislumbrar outros percursos (Prado; Serodio; Proença; Rodrigues, 2015, p. 19).

Assim que conheci a metodologia narrativa, comecei a experimentar. A partir desse momento, eu me dei conta do trabalho que já fazia com as crianças, as narrativas organizam o meu trabalho pedagógico. Narrar passou a ser uma atividade constante entre meus alunos. Eles estão na busca de compreender o sistema de escrita alfabética. No aprender da língua escrita, narraram sobre suas vivências. Aventuras, alegrias e festejos invadiram o espaço da sala de aula em forma de histórias contadas.

As histórias se apresentavam ora em manhãs ensolaradas, tão quentes que dava vontade de tirar tudo e ligar o “fazedor de vento”, ora em meio a um frio de “bater o queixo”. Mas a plateia ouvinte estava atenta e na expectativa da próxima aventura oral ou escrita. E eu, em busca de caminhos, em busca de encontrar uma forma diferente de ensinar a língua escrita, em busca de me constituir como professora alfabetizadora e, com isso, ressignificar a minha prática pedagógica. Desse modo, nos encontramos, eu e eles, na prática discursiva.

Para complementar, digo que as narrativas das crianças sobre as suas experiências pessoais e do convívio no cotidiano escolar trouxeram a materialidade para a escrita dessa dissertação.

CAPÍTULO 3 - OFICINAS E ENCONTROS COM OS ALUNOS, ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO E LEITURA



Fonte: foto do arquivo pessoal da pesquisadora

Compreendendo que narrar é contar história, logo percebi que as crianças sabem fazer isso muito bem. São falantes por natureza, querem relatar todos os momentos que se passam em suas vidas, contam a respeito de tudo. A criança, sem perceber, é uma contadora de histórias nata. Ao valorizar a linguagem que se expressa através da palavra, encontramos como combustível uma maneira de expressá-la na forma escrita. Nesse sentido, ampliei a capacidade de comunicação e expressão dos meus alunos, com vistas à possibilidade de facilitar o acesso ao mundo letrado.

A esse respeito, Geraldi (2015, p. 34) aponta que a “linguagem é fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem”. Ele relaciona linguagem e questão escolar dizendo que:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação dos conceitos que permite ao sujeito compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que essas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata de pensá-la à luz da linguagem (Geraldi, 2015, p. 34).

Compreendendo que a fala é a base para o aprendizado da escrita e da leitura, as páginas seguintes desta dissertação serão completadas pelas vozes escritas dos alunos da

turma do 1º ano A do ensino fundamental. Neste capítulo, descrevo cada atividade desenvolvida nas oficinas, com minhas impressões e alguns resultados a respeito do ensinar o aprendizado da escrita e da leitura, a partir das narrativas dos alunos.

As narrativas, para mim, foi uma descoberta. No caso desta pesquisa na qual investigo a minha prática pedagógica, ao narrar os eventos que aconteciam em sala de aula entre mim e meus alunos, foi como se adentrássemos no universo uns dos outros, através das narrativas orais que, posteriormente, se transformaram em produções textuais originadas das interlocuções dos alunos.

Ao narrar o meu vivido com os meus alunos, e eles narrarem o deles comigo, nos permitimos olhar para o nosso próprio ato de viver. Ao nos vermos, nos conhecemos e nos reconhecemos em nossos atos. Assim, construímos e reconstruímos nossas relações com o outro, com nós mesmos e com o mundo.

Assim que conheci a metodologia narrativa no curso do Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da Unicamp, ensaiei as primeiras experiências com essa forma de dizer o vivido, comecei a narrar. Então, fui me dando conta de que em alguma medida, eu já fazia esse movimento com os alunos, porém apenas de forma oral, quando abria espaço para eles se pronunciarem sobre seus vividos. Entretanto, só começamos a realizar a narrativa escrita após eu ter cursado a disciplina no Mestrado. Eles na busca de compreender o sistema de escrita alfabética, assim, no aprender da língua escrita narraram sobre suas vivências.

A partir de então, as narrativas organizaram o meu trabalho pedagógico. Narrar passou a ser uma atividade constante entre mim e meus alunos, em busca da compreensão do sistema de escrita alfabética e do aprendizado da língua escrita. Quando eles narravam suas vivências, o espaço da sala de aula foi invadido por aventuras, alegrias e festejos das histórias contadas.

As histórias se apresentavam ora em manhãs ensolaradas, tão quentes que dava vontade de tirar tudo e ligar o “fazedor de vento”, ora em meio a um frio de “bater o queixo”. Mas a plateia ouvinte estava atenta e na expectativa da próxima aventura oral ou escrita. Eu, em busca de caminhos, em busca de me constituir como professora alfabetizadora e, com isso, ressignificar a minha prática pedagógica. Estava em busca de encontrar uma forma diferente de ensinar a língua escrita. Desse modo, nos encontramos, eu e eles, na prática discursiva, entrelaçados no passado, presente e futuro, trazendo para a sala de aula a vida pessoal e social na qual nos inserimos, aprendendo com as narrativas a ler, escrever, interpretar e transformar o mundo. As narrativas das crianças sobre suas experiências pessoais e do convívio no cotidiano escolar trouxeram a materialidade para a escrita dessa

dissertação.

3.1 Atividades Desenvolvidas nas Oficinas

Atividade 1 - A Sacola De Leitura



Essa foi a primeira atividade organizada com a turma, tinha por finalidade desenvolver o funcionamento da escrita, acreditando que o caminho da alfabetização é a leitura. De acordo com Lerner (2002, p. 41), “a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita”. A autora acrescenta, que na escola é necessário pôr à disposição do aluno diversos materiais escritos com variedade, sendo necessária a leitura de vários textos de boa qualidade para que a criança aprenda a decifrar o que está escrito e, posteriormente possa dominar plenamente o texto, como um usuário do sistema de escrita.

Trata-se de uma dimensão relacionada ao contato com o material gráfico impresso, que serve para explorar a descoberta dos princípios básicos de organização da escrita, suas convenções e suas funções. Essa dimensão se caracteriza na incorporação de um amplo leque de materiais e de atividades capazes de sensibilizar a criança para com o meio escrito (Teberosky, 2003, p. 82).

Para Vigotski (2007), a aprendizagem é um processo de mediação de aprendizagens que depende das relações entre as pessoas e a cultura. Assim sendo, a leitura é um processo que promove essas relações, tornando-se uma das melhores maneiras de desenvolver a linguagem. Desse modo, a sacola de leitura veio com o propósito de fazer a mediação entre a família e a escola.

Os estudos de Vigotski (2007) sobre a aquisição da linguagem como fator

histórico e social enfatizam a importância da interação para a construção do conhecimento, logo, é obrigação da escola mediar o contato com a leitura e a escrita como função social, ou seja, não lemos para aprender na escola, a leitura e a escrita vão além disso (Lerner, 2002).

Acredito que mediar práticas de leitura e escrita entre o sujeito que participa do ambiente escolar e sua família é um caminho de emancipação do sujeito.

A “sacola de leitura” adentra as casas dos alunos e alunas, permanecendo em cada uma delas por uma semana. Por isso, essa proposta desenvolvida em sala de aula extrapola o espaço escolar e convida os familiares a participar no processo de aprendizagem das suas crianças. Nessa perspectiva, de acordo com Teberosky (2003, p. 129), as “crianças que participam em experiências de leitura compartilhada no âmbito familiar mostram-se mais interessadas e curiosas na hora de fazer atividades para aprender a ler na escola”.

Desenvolvi a proposta da sacola de leitura no ano de 2022. Os livros que integravam a sacola foram escolhidos pelos alunos no acervo da biblioteca da escola composto por obras de diversos gêneros textuais. A sacola de leitura surgiu com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da linguagem, formar sujeitos leitores e colaborar na mediação entre a família e a escola, fator importante na construção de aprendizagens.

Segundo Lerner, quando nos propomos a “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita”, enfrentamos muitos dos desafios da escola (Lerner, 2002, p. 27-28).

Em nossa sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de escolher seus livros e compartilhar suas leituras com seus colegas. Esse foi um momento em que nos reunimos e nos entregamos por inteiro à atividade. Sempre dispensava um espaço de tempo exclusivo para essa atividade e o momento da escolha do livro a ser levado para casa era aguardado alegremente. A sacola de leitura foi pensada como uma atividade pedagógica, com possibilidade de se tornar um projeto literário. Foi memorável! Toda a turma participou diretamente desse movimento da sacola de livros e a família aderiu satisfatoriamente de forma coparticipativa.

Dinâmica em Sala De Aula

Todas as manhãs, eu adentrava a sala de aula com muita alegria e disposição para os nossos encontros diários. Nesta escola, a entrada para o dia de aula era organizada na quadra de esportes, onde os alunos esperavam a professora para encaminhá-los até a sala de aula. Algumas vezes, quando eu me atrasava, já os encontrava em sala e, como já era de costume, iniciávamos nossas atividades com uma leitura. Sempre havia alguma criança

próxima ao armário onde guardávamos os livros procurando algum título para que fosse lido. Em algumas oportunidades, o livro era trazido de casa.

Essa dinâmica movimentava boa parte dos alunos da sala. Constantemente, como muitos queriam escolher, colocávamos em votação o livro que seria lido naquela manhã para iniciarmos a aula. Esse movimento de autonomia na escolha do livro trazia um ambiente de participação no desenvolvimento da aula e provocava motivação e interesse em fazer parte nos alunos.

Os nossos momentos de leitura em sala de aula sempre foram um acontecimento de muito encantamento e alegria por parte de todos em sala de aula.

É importante acrescentar que os livros escolhidos para a leitura diária serviam como sugestão para a escolha do livro que seria levado na sacola de leitura. Nesse sentido, como professora mediadora, eu procurava a todo momento oferecer aos alunos a oportunidade de interagir com o escrito. Teberosky e Colomer dizem que

O professor tem, além disso, a responsabilidade de organizar atividades nas quais se desdobre o jogo de participação ativo, rico em relações sociais: atividades de leitura e de escrita compartilhadas, situações de discussão e argumentação... elementos essenciais para a co-construção de conhecimento (Teberosky, 2003, p. 78).

O principal objetivo era promover, por parte das crianças, o contato direto com diversos gêneros literários, interação com os livros e inserção na cultura letrada, bem como estender o mesmo aos familiares, criando em seus lares um ambiente letrado. Ademais, visava-se estimular o hábito da leitura por prazer, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Resultados mais do que esperados

Observo que algumas crianças chegam na escola pública sem compreender a função social da leitura e da escrita. Geralmente, quando eu lhes pergunto sobre os livros que têm em casa, elas relatam que não possuem nenhum. Portanto algumas crianças não convivem em um ambiente letrado. Por esse ângulo, penso que a escola precisa fazer o seu papel de propiciar aos alunos o contato com a leitura, para que esta se torne um hábito nas rotinas das crianças na escola e fora dela. Percebi que, quando se oferece às crianças a oportunidade de contato ativo com o material escrito, o seu envolvimento é imediato. Diversos alunos passaram a chegar pela manhã trazendo sugestão de livros para leitura e muitos desejavam fazer a leitura para os colegas de sala. Isso só é possível se as crianças forem estimuladas e expostas ao universo literário.

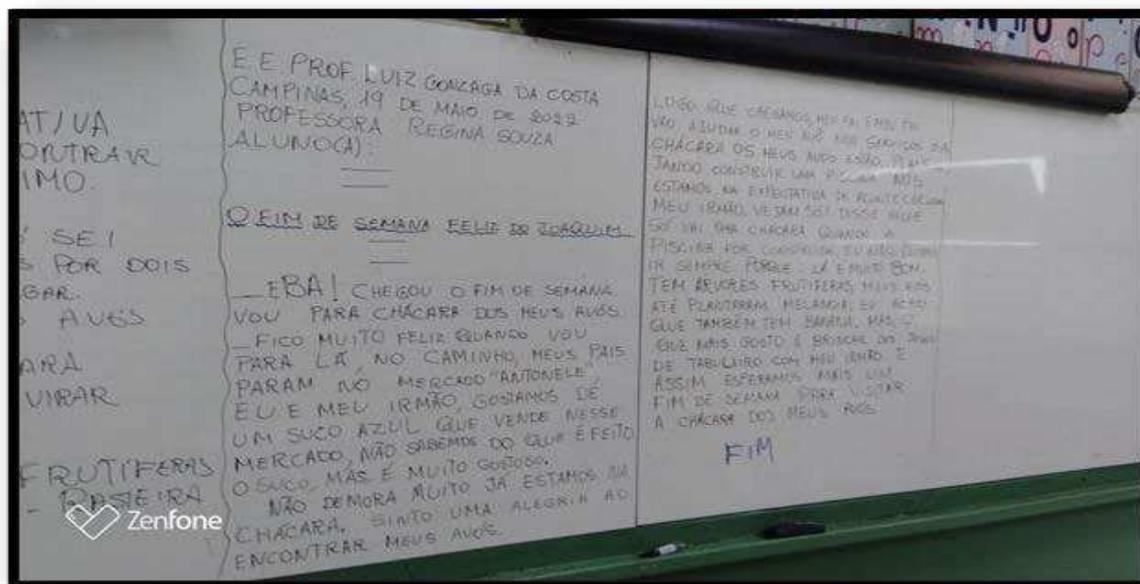
O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar (Lerner, 2002, p. 28).

Desta forma, os livros passaram a ser um elemento indispensável em nossa rotina na sala de aula, a intenção desse modo de ensinar a leitura e a escrita aos alunos na escola é proporcionar um ambiente rico em experiências de leitura, promover a oralidade e o desenvolvimento da linguagem. Como resultado, conforme já mencionado, tornou-se comum que eles chegassem com sugestões de livros e que eles mesmos se prontificassem a ler para os colegas apresentando o enredo da história. A maioria dos livros lidos na sala de aula servia de material pedagógico concreto para ensino do sistema de escrita alfabética. Através da reescrita das histórias, a professora fazia a mediação de todo o processo de compreensão do conhecimento dos elementos que compõem a escrita e a leitura.

Para além do que já se sabe, a leitura estimula o raciocínio, aumenta a imaginação e o vocabulário, amplia a criatividade, estimula a capacidade de concentração e, é claro, auxilia o aprendizado na etapa da alfabetização. O que eu mais desejava para os meus alunos era construir o interesse e a curiosidade pelas histórias contidas nas páginas dos livros e, através das leituras, despertar a paixão pelos livros, para que eles pudessem, através do ato de ler, experimentar a sensação de viajar por mundos imaginários e visitar lugares inexplorados.

A sacola de leitura foi um sucesso entre os alunos e a sacola entrou como a parte estética dessa proposta didática. Todas as sextas-feiras, os alunos escolhiam um livro, colocavam em suas sacolas personalizadas por seus desenhos artísticos e, orgulhosamente, as atravessavam no ombro, seguindo para casa rumo a mais uma aventura leitora.

Atividade 2 - Professora Escriba



*Essa foi a primeira atividade que realizei como escriba
A história contada pelo aluno Joaquim*

O fim de semana feliz de Joaquim

Eba! Chegou o fim de semana, vou para a chácara dos meus avós, fico muito feliz quando vou para lá. No caminho meus pais param no mercado “Antonele”, eu e meu irmão gostamos de um suco azul que vende nesse mercado, não sabemos do que é feito suco, mas é muito gostoso! Não demora muito, já estamos na chácara. Sinto uma alegria ao encontrar meus avós. Logo que chegamos meu pai e meu tio vão ajudar o meu avô nos serviços da chácara. os meus avós estão planejando construir uma piscina, nós estamos na expectativa de acontecer logo. Meu irmão, vejam só! Disse que só vai para a chácara quando a piscina for construída, eu não. Quero ir sempre, porque lá é muito bom. Tem árvores frutíferas, meus avós até plantaram melancia, eu acho que também tem banana. Mas o que mais gosto é brincar dos jogos de tabuleiro com meu irmão. E assim, esperamos mais um fim de semana para visitar a chácara dos meus avós.

Fim!

Joaquim 1º ano A

Essa atividade é resultado das interações verbais que aconteciam em nossa sala. A partir da fala do Joaquim, ao contar sobre o seu fim de semana na chácara dos avós, os colegas da turma se sentiram estimulados a também contar suas vivências. Afinal, contar histórias é contagiante. Narrar tem essa peculiaridade, quando ouvimos alguém contar sobre algo, sentimos vontade também de contar as nossas vivências.

Como alguns alunos ainda não estavam alfabetizados, eu, tal qual uma escriba, registrei suas histórias na lousa. O compartilhamento dessas histórias contadas pelos alunos, repletas de significados para eles, pode ser mais bem explicado por Volóchinov, ao dizer que a “palavra é uma espécie de ‘roteiro’ de um acontecimento. A compreensão viva do sentido íntegro da palavra deve reproduzir esse acontecimento, a relação mútua entre os falantes, como se o ‘interpretasse’, e aquele que compreende assume o papel de ouvinte” (Volóchinov, 2019, p. 129). Se a palavra é uma espécie de roteiro de um acontecimento, então, escutar suas palavras, e considerar os acontecimentos que fazem parte da vida dos alunos, é conhecer esse aluno através de sua palavra, é valorizar sua história e compartilhá-la. Nessa perspectiva, opto por ensinar a palavra escrita a partir da palavra falada pelos alunos.

Para que essa abordagem pedagógica se concretizasse, no primeiro momento, eles contavam suas histórias e eu, como escriba, as transcrevia na lousa. Essa foi uma das mais bem-sucedidas experiências de formação que vivenciei em minha prática pedagógica e a mais prazerosa. Não tenho palavras para descrever a emoção que eu vivia cada vez que uma criança narrava a sua história, tampouco a expressão corporal e o brilho nos olhos delas, que se misturavam com a fala ao contar as histórias vividas por eles. Cada história era um momento inenarrável que tivemos a oportunidade de registrar, mais do que nos cadernos, em nossos corações.

Quanto à estratégia pedagógica de escriba, Teberosky (2003, p. 122) afirma que “quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito”. Logo no início do ano letivo, a partir de uma fala produzida por um aluno, essa atividade começou a fazer parte de nossas atividades e, logo, tornou-se um projeto maior que passamos a desenvolver em nossa turma.

É interessante lembrar e contar sobre essa atividade, porque ela surgiu de um momento em sala de aula no qual o aluno Joaquim rompeu o clima agitado que havia se instalado durante a aula e fez um comentário pessoal: “Prô, no fim de semana, fui à chácara de meus avós”. Em meio ao burburinho da sala, eu me virei para o aluno e disse: “Que legal! Você quer contar para os seus colegas como foi o seu passeio?”. Esse aluno, que até

então era muito quieto e reservado, respondeu afirmativamente e, naquele momento, eu pensei em escrever o seu relato na lousa para que esse evento ficasse registrado e todos pudessem ter acesso.

Eu ainda não sabia bem o que estava fazendo e qual repercussão isso iria causar em nossa turma.

Comecei, então, a escrever na lousa o que o aluno Joaquim nos relatava, naquele momento. Joaquim – que nos primeiros dias de aula apresentava uma certa resistência para adentrar e permanecer na escola, pois alegava sentir muita falta de sua mãe, querendo ficar ao lado dela em casa – então, estava diante de uma turma inteira compartilhando os seus momentos de diversão familiar.

Teberosky (2003) argumenta que, quando a criança participa do ato de escrita e de leitura, ela aprende várias coisas sobre a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita, bem como aprende a produzir e reproduzir discursos coerentes e longos. São ricas as aprendizagens construídas nessa atividade de escrita. Ao contrário do que se possa imaginar, o aluno não está passivo, ele interage ativamente com a escrita do professor, ao que Smolka (2012) acrescenta:

Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com os outros) (Smolka, 2012, p. 104).

Esse trabalho, que começou com a escrita de Joaquim, ganhou uma outra proporção quando os estudantes assistiram o colega de classe contar uma história real vivida por ele e seus familiares. Todos os outros alunos também desejaram contar suas histórias. Então, organizamos um dia da semana para que essa atividade acontecesse. Foi escolhida a quinta-feira, logo no início da aula, para que o aluno da vez relatasse sua história. Também organizamos por ordem alfabética quem seria o próximo. Dessa forma, como escriba, a professora reescrevia as histórias na lousa. O momento da escrita efetuada pela professora também era o momento de mediação para o ensino e aprendizado do sistema de escrita alfabética. Era um momento valioso para possibilitar aos alunos a reflexão de como se escreve as palavras. Os alunos também registravam em seus cadernos a história que a professora transcrevia na lousa. Essa possibilidade tem um grau de dificuldade para as crianças, pois requer que elas estabeleçam uma relação entre a leitura e a escrita que estão colocando em prática, exercício que não foi fácil, pois os alunos dessa turma ainda não

dominavam o processo de leitura e escrita convencional.

A atividade se torna rica justamente porque provoca nos estudantes a necessidade de perguntar o que está escrito, de procurar se encontrar no texto. Ao fazê-lo, cria uma situação de aprendizagem em que a professora relê o texto e ensina as marcas gráficas da escrita. Como dito acima, não imaginava a repercussão que esse trabalho causaria. O trabalho de escreva aconteceu durante todo o ano letivo. À medida que essa e outras atividades foram desenvolvidas na e com a turma, as crianças foram testando suas hipóteses de escrita e se alfabetizando, ao ponto de que elas mesmas escreveram suas histórias.

Nesse momento, sugeri que produzissem suas escritas em um caderno próprio para isso. E assim aconteceu. Todas as quintas-feiras os alunos escreviam sobre suas histórias em um caderno especial para isso. As atividades de escrita, tanto na lousa – a professora como escreva – quanto no caderno especial para isso, aconteceram em sala de aula. Essa atividade contou com a participação de todos os alunos que estavam presentes no dia específico que acontecia a escrita no caderno.

Esse foi um momento que considero mágico, naqueles dias de contação de suas próprias histórias, os alunos ficavam imersos e atenciosos na narrativa do colega de classe. Não existia outro momento de aula na classe que provocasse tamanho interesse e participação. Ouvir a história de vida do outro exercia um fascínio que me surpreendia por ser real, por ser uma história da vida vivida que prendia a atenção de todos os alunos.

Durante esses acontecimentos de interação verbal, percebi que essa prática, tanto contribuíram no processo de alfabetização dos alunos quanto os enunciados que estavam sendo narrados, só eram merecedores de atenção, e só lhes foi atribuído um valor excedente, porque se tratava da história de situações da vida cotidiana de cada criança presente naquela sala de aula. Como enfatiza Volochinóv, a “palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge na situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (Volochinóv, 2019, p. 117).

Desse modo, as histórias contadas pelas crianças estão carregadas de conteúdos originados de suas experiências vividas, ou seja, estão impregnadas de sentido para eles. Conforme comentei acima, no primeiro momento, cada criança que contou a sua história teve esta transcrita na lousa pela professora como escreva. No segundo momento, adquiri alguns pequenos cadernos para que os próprios alunos escrevessem suas histórias a partir de suas hipóteses de escrita. Essa proposta foi recebida com muito entusiasmo pelos alunos, que passaram a escrever sobre seus momentos e alguns acontecimentos de suas vidas

cotidianamente vividas.

O que posso dizer do objetivo dessa atividade? Essa atividade, em particular, foi gerada pelo interesse de um aluno em contar um acontecimento pessoal, uma experiência com pessoas de sua convivência. Por ter sido prazerosa, essa experiência despertou em Joaquim o desejo de compartilhá-la com outras pessoas ao seu redor. A princípio, essa não foi uma atividade planejada intencionalmente, como deve ser, com todas as etapas de execução e desenvolvimento. Porém, logo que iniciei o diálogo com o aluno Joaquim, observei a atenção dispensada pelos outros alunos à sua fala. Desse modo, eu me dei conta da importância e da riqueza dessas histórias contadas por eles e transcritas por mim como professora escriba, para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Teberosky (2003), em seu livro “Aprender a ler e a escrever”, aborda o papel do professor como escriba, dizendo que há diferenças entre o ditado feito pelo professor para saber sobre as regras da ortografia, com textos previamente preparados, e aquele da professora como escriba em que, no caso de referência da autora, os textos ditados pelas crianças seriam memorizados. No nosso caso, os textos foram produzidos a partir das histórias contadas pelas crianças. Isso teve uma potência muito grande, pois as crianças recorreram às lembranças vividas em seu meio, e as recriaram como histórias narradas.

A autora ainda acrescenta que essa atividade requer da criança uma série de habilidades e capacidades, por exemplo, no nosso caso, a de lembrar os fatos ocorridos e reorganizá-los semanticamente, para que sejam transcritos, por outra pessoa, em um discurso coerente (Teberosky, 2003). Nessa atividade o aluno assiste o professor reescrevendo a sua narrativa, tendo a possibilidade de confrontar o escrito pela professora com aquilo que foi dito por ele, de modo a oportunizar a compreensão da linguagem oral e da linguagem escrita.

A partir de então, essa atividade passou a fazer parte do planejamento das nossas aulas. Esse movimento remete às ideias de Ana Smolka, quando argumenta sobre a alfabetização como processo discursivo, ao relatar que “assumindo uma concepção de linguagem como prática social, buscava compreender, o dinâmico e complexo processo de elaboração coletiva de conhecimento da língua, da linguagem; da leitura, da escrita, da literatura e dos modos de ensinar a ler e escrever” (Smolka, 2012, p. 13-14). Pronto! Ela disse tudo! É sobre isso que se trata essa dissertação. Por essa ótica, o objetivo da atividade descrita acima foi iniciar o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética para os alunos do 1º ano do ensino fundamental, tendo como pressuposto teórico a linguagem como prática social e as relações de ensino como fator de diferença no processo de ensino e aprendizagem (Smolka, 2012).

A questão que sempre me interroguei, desde o início da minha atuação em sala de aula enquanto professora alfabetizadora, está diretamente relacionado com a pergunta que norteia a minha pesquisa do mestrado profissional: “como promover uma prática pedagógica para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de um modo que seja significativa, esteja relacionada à história de mundo dos alunos e, ao mesmo tempo, os coloque no lugar de protagonistas do processo de aprendizagem?”.

Apesar das leituras que fazia sobre as ideias da referida autora, ainda não sabia como fazer, como colocar em prática suas ideias. Somente a partir da escuta da fala do aluno Joaquim, assumindo a concepção pedagógica que já carregava em mim a respeito do aluno ter saberes, e que esses saberes são relevantes para a sua própria formação, encontrei junto com meus alunos um caminho outro para vivenciarmos e praticarmos a cultura escrita.

Foi assim – com eles, com os alunos em nossa sala de aula – que começamos a transformar o nosso espaço em um lugar de interação, de criação de suas próprias histórias. E eu fui me constituindo, a partir das trocas com os alunos, em uma professora alfabetizadora, apesar do desafio que é ensinar a ler e escrever, conforme escreve Lerner (2002). Iniciamos uma trajetória que vai ao encontro do que acredito, das ideias que norteiam a minha prática pedagógica, como as de que:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores e empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... (Lerner, 2002, p. 18).

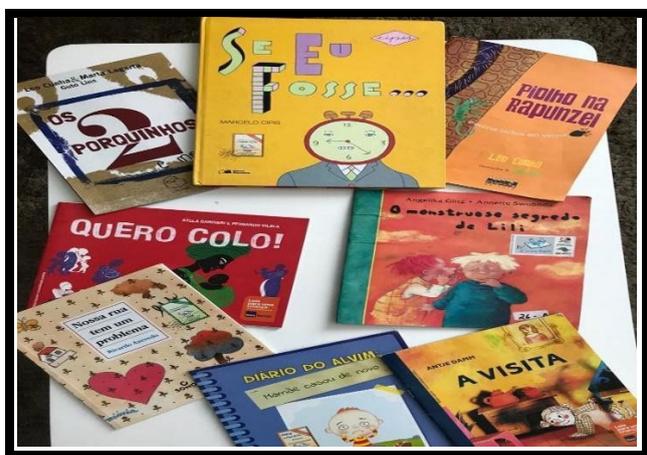
De fato, essa atividade de contação das histórias dos alunos vividas em seu meio, foi a primeira de muitas outras que fizeram parte de nosso planejamento das aulas. Brincamos de imitar os autores, fizemos reescritas, produzimos poesias, confidenciamos em diários nossos pensamentos, montamos livros de receitas. Aquele foi um ano inesquecível, nunca havia feito parte de uma turma tão empolgada e com tantas histórias para contar, registrar e compartilhar.

Com a continuidade das histórias contadas e as escritas na lousa tendo a professora como escriba, fui percebendo que o interesse das crianças não se restringia apenas em ouvir os colegas contarem suas aventuras. Havia o interesse no processo de escrita. Ao escrever a palavra ditada pelo aluno que estava contando sua história, era feita nesse momento a mediação. Observei que esse trabalho contribuiu para que entre setembro e outubro, em uma sala de trinta e dois alunos, aproximadamente vinte e três já estavam

alfabetizados. Essa atividade possibilitou ao aluno compreender, construir e refletir sobre o que era escrito, ampliando o sentido que a leitura e a escrita têm no contexto social.

Ter o professor como escriba proporciona aos alunos o contato contextualizado e reflexivo com a língua escrita. Ao escrever, o professor materializa o texto fornecido pelos próprios alunos enquanto esses fazem narrativas orais de suas histórias. Ao escrever também, os estudantes reproduzem comportamentos escritores praticados na sociedade, bem como reúnem indícios de como organizar textos segundo propósitos comunicativos (Teberosky, 2003).

Atividade 3 - Reescrita dos contos de fada e outros gêneros



“A reescrita não equivale a uma cópia, porque a criança fará uma transposição do texto-modelo para seu próprio texto. Por isso, é necessário averiguar que aspectos de um texto-modelo as crianças selecionam, desconsideram ou modificam em seus próprios textos” (Teberosky, 2003, p. 117).

As histórias dos contos de fadas têm exercido fascínio nas crianças há muito tempo, por isso tornam-se um excelente recurso pedagógico. Por meio da literatura infantil, é possível trabalhar a alfabetização de maneira lúdica, bem como contribuir para ampliação do vocabulário das crianças. O interesse das crianças pelo gênero “conto de fadas” se dá pela magia e encanto que permeiam seus enredos. As histórias estão sempre repletas de fadas, príncipes e princesas, bruxas, madrastas, personagens inanimados que ganham vida, voam e falam. Tudo isso pode ser utilizado como elemento motivador da leitura, além de ser recurso para desenvolver a imaginação.

Desse modo, os contos divertem, aumentam a capacidade criativa e a linguagem simbólica, possibilitando o avanço da compreensão leitora. Smolka (2012) argumenta que a literatura infantil, como forma de articulação das atividades, busca transformar algumas condições e procedimentos de ensino nas escolas. Ela justifica seu uso porque

O discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando condições e novas possibilidades de trocas e saberes, convocando ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que estabelece (Smolka, 2012, p. 111).

Assim, a reescrita dos contos, em geral de fadas, integra o grupo de situações didáticas que recorre à categoria dos contos de memória. Esses são textos que fascinam as crianças e adultos ao longo dos tempos, fascínio que se deve ao seu conteúdo mágico e seus personagens encantados: príncipes, princesas, animais em personagens que falam e expressam emoções como os seres humanos.

O trabalho com reescrita permite que a criança amplie seu repertório cultural. Na turma em que é desenvolvida essa pesquisa, nos reunimos todos os dias para a leitura dos contos de fadas e outros gêneros que compõem o acervo da escola. De todos os gêneros literários que lemos em sala de aula, percebi que o conto de fadas é o preferido de nossa turma.

Os contos de fadas remontam aos tempos da tradição oral que foi incorporada como literatura escrita. Desde então, a escola tem trabalhado com esse gênero como estratégia didática no processo de ensino e aprendizagem no início da escolarização, com o intuito de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode ser considerada uma aliada à prática docente, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental (Teberosky, 2003).

Adotar a prática de contar histórias às crianças no período da alfabetização, permite ao professor favorecer os processos de escuta pela criança, bem como entrar em contato com os processos que constituem a linguagem escrita. “Ler história para as crianças implica em uma maior complexidade linguística e cognitiva” (Teberosky, 2003, p. 24). Nesse sentido, a criança começa a fazer relações com a estrutura e a função da linguagem escrita, com o discurso do tipo narrativo da ficção, interagindo ativamente com perguntas e respostas, também possibilitando que elas entrem em contato com o discurso narrativo (Teberosky, 2003). Desse modo, “Quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar com audiência. Porque escutar ler não é algo passivo” (Teberosky, 2003, p. 126).

Entende-se que a leitura em voz alta permite ao aluno – que ouve alguém ler – fazer associação dos signos gráficos com a linguagem e da linguagem com os tipos de textos, uma vez que “escutar a leitura em voz alta é escutar a linguagem, e isso ajuda a criança a desenvolver sua competência linguística” (Teberosky, 2003, p. 86).

A autora também acrescenta algumas características qualitativas das práticas de leitura de histórias para as crianças. Cada vez que lemos em voz alta, elas aprendem a interagir com perguntas e respostas, familiarizam-se com a estrutura e a função da linguagem escrita, bem como com o discurso narrativo, exercendo a preparação para escutar (Teberosky, 2003, p. 25).

Dessa forma, acredito dar início a um trabalho de ensino e aprendizado da leitura e da escrita com a turma, de maneira a promover, na sala de aula, uma alfabetização com sentido para os alunos que aprendem. Smolka (2012, p. 95), aponta que, na escola, costuma-se ensinar as crianças a “repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas” e que esse método de ensino se torna sem sentido para elas. Assim, autora propõe um trabalho de alfabetização que busque, no seu dizer, o “fluir do significado”, argumentando que é necessário trabalhar dessa forma, afinal, “a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita”. Afirmo, ainda, que a “alfabetização implica, desde a gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura*” (Smolka, 2012, p. 95).

Essa explicação da autora, afeta diretamente a forma como nós professores alfabetizadores conduzimos nossa prática pedagógica no ensino e aprendizagem da leitura e escrita, promovendo a reflexão de como podemos afetar também o aluno e levá-lo a construir o seu aprendizado da língua materna.

Nessa perspectiva, em nossa turma, adotei a prática de em todas as manhãs iniciar nossas atividades diárias com a leitura de um livro. Isso já havia se tornado um hábito. Alguns alunos, após se assentarem em seus lugares, dirigiam-se para o armário que continham os livros. Assim que eu chegava, também espalhava os livros em algumas mesas para favorecer a visualização. Logo, alguns dos alunos apresentava uma sugestão de leitura, quando não, eu apresentava três livros para escolha, assim, fazíamos uma rápida votação.

Essas leituras tinham o intuito de despertar a curiosidade e o senso imaginativo das crianças, favorecer o acesso à língua escrita e motivar o desejo de aprender a ler. Eu começava com a apresentação do livro, explorando a capa, o título e as imagens, exercitando a capacidade do diálogo entre mim e os alunos, bem como dos alunos entre si. Adotando a perspectiva de professor-leitor com o aluno. Teberosky (2003) argumenta que a leitura influi no desejo de aprender da criança. Esse desejo se evidenciou muitas vezes em nossa turma. Certa vez estávamos lendo um livro sobre um assunto que instigou a curiosidade dos alunos, não me recordo o título agora, o que sei é que ele despertou vários questionamentos dos

alunos a respeito do tema, de modo que, ao final da leitura, efetuamos uma breve pesquisa na internet sobre aquele conteúdo.

Quanto à leitura diária feita pelo professor em sala de aula, Teberosky (2003) pontua que “escutando a leitura em voz alta, a criança pequena assiste a transformação das marcas gráficas em linguagem” (Teberosky, 2003, p.17). Portanto, essas são as primeiras experiências com a linguagem oral e escrita que a criança tem a possibilidade de experimentar na escola, na construção do conhecimento a partir da interação com os leitores (Teberosky, 2003).

A partir das leituras que eram feitas diariamente na nossa sala, tendo as histórias como suporte literário, organizei junto com os alunos um trabalho com a reescrita dos contos de fadas. Elaborei uma sequência didática que auxiliava os alunos a relembrem os fatos ocorridos na história que tinham acabado de ouvir, sequência dos fatos que contribuía para a construção da reescrita do conto, utilizando os livros de história como suporte para adentrar no mundo da escrita. Ao término da contação da história, eu promovia uma conversa sobre o que os alunos tinham mais gostado, estabelecendo um diálogo sobre o enredo e os personagens. A esse respeito, Seber (2009, p. 15) aponta que a postura do professor deve estar no caminho de criar condições propícias para que a criança aprenda, estimulando a produção gráfica da criança e atuando como seu interlocutor.

Em nossa experiência, a seu tempo, cada criança contribuía com suas impressões. Logo após, eu propunha uma lista de palavras para que elas escrevessem espontaneamente, a partir de suas hipóteses de escrita, tendo a própria história como fonte geradora das palavras. Relembávamos o início da história e eles escolhiam algumas palavras para escreverem, verbalizavam as palavras que tinham memorizado e se punham a escrevê-las. Inicialmente, eu sugeria uma lista com aproximadamente cinco palavras. Ao término destas, pedia que formassem frases com as palavras que tinham escrito, mostrando para eles que essas palavras estavam relacionadas às ações dos personagens na história. Observava aos alunos que, ao escrever as palavras e as frases, priorizassem as palavras que apareciam no início da história, no meio e no fim. Fazia o mesmo com as frases, pois, ao final, a história estaria contada na sequência dos acontecimentos, do início ao fim, nas frases escritas por eles.

Na conclusão da escrita das palavras e frases, propunha como finalização da atividade a produção da reescrita da história. Explicava aos alunos que as frases, na sequência que eles haviam formulado, já estavam contando a história, sendo necessário apenas colocar os conectivos do texto, os quais eu apresentava devidamente escritos na lousa.

Todos os alunos participaram desta atividade e suas respectivas listas de palavras eram escritas nos cadernos de aula. Essa proposta de trabalho no ensino e aprendizagem da leitura e a escrita se torna rica por contar com o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem. O material torna observáveis as propriedades do texto escrito, bem como propicia aos alunos a produção de escritos e a participação em leituras compartilhadas. Teberosky afirma que:

A produção de escritos permite à criança aceder ao modo de funcionamento do texto escrito e aprender sua estrutura. A participação em atividades de leitura compartilhada permite à criança aceder ao mundo da linguagem escrita e apropriar-se de suas funções, formas e expressões (Teberosky, 2003, p. 112).

De fato, essa atividade demanda tempo e energia por parte de ambos, alunos e professores, pois é nesse momento que o professor faz a mediação e aborda as letras que iniciam as palavras, as sílabas que compõem as palavras e a estrutura da escrita, levando os alunos a perceber a relação dos fonemas com os grafemas que os representam. Referente à mediação realizada nesta atividade, Smolka (2012, p. 43) diz que se refere ao processo de soletrar a escrita das palavras para as crianças. Acrescenta, ainda, que, ao apontar e nomear as letras, o professor informa aos alunos o lugar das letras nas palavras e esclarece o “valor” das letras de acordo com a posição delas nas palavras. Trabalhando, assim, o funcionamento da escrita.

Dando continuidade à atividade, após os alunos testarem suas hipóteses na escrita das palavras, frases e na reescrita, – considerando que cada criança, em uma turma de trinta alunos, está em fases diferentes do aprendizado do sistema de escrita – eu escrevia na lousa fazendo as intervenções, demonstrando a escrita convencional das palavras em um trabalho de escreva. Nesse momento, os alunos, que estavam em processo de construção da escrita alfabética, faziam suas perguntas sobre como se escrevem as palavras e confrontavam suas próprias hipóteses. Castanheira, Maciel e Martins (2009) argumentam que, no trabalho da aquisição do sistema de escrita, deve-se considerar:

que a aquisição dos sistemas de capacidades, como diferenciar o sistema de escrita alfabético de um sistema de representação icônico e conhecer as letras do alfabeto e ser capaz de relacioná-las a segmento de cadeia sonora são capacidades linguísticas que criam condições para o desenvolvimento de outras, como as capacidades de representar diferentes estruturas silábicas, de representar a cadeia sonora ortograficamente, bem como a de fazer leituras de palavras desconhecidas (Castanheira; Maciel; Martins, 2009, p. 45).

Durante o ano letivo, apreciamos várias obras de diversos autores e gêneros literários. A maioria das leituras diárias em sala de aula tinha apenas o propósito de ler para apreciação desse momento. Porém, para apresentação nessa dissertação, farei a exposição de

alguns livros que foram lidos na turma com a intenção direta de serem objetos de reescrita.

Além da leitura por prazer, os livros apreciados pelos alunos dessa turma e as atividades desenvolvidas a partir deles também serviram de material didático para responder à pergunta desta pesquisa de mestrado: como desenvolver uma prática pedagógica para uma alfabetização com sentido para os alunos? (Smolka, 2012).

As atividades desenvolvidas tiveram como foco a atividade da linguagem, a alfabetização como produção de sentidos – a alfabetização na perspectiva discursiva. De acordo com Vigotski (2007), a linguagem é constitutiva do pensamento e dessa forma do desenvolvimento humano: “Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente!” (Vigotski, 2007, p. 17).

Em seus estudos, Vigotski pesquisou sobre o processo de formação de conceitos, inicialmente, dizendo que, no mundo, vivenciamos várias experiências culturais e familiares que nos levam a construir conceitos, denominando-os cotidianos, alternativos, espontâneos ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos (Vigotski, 2007). Esses estudos demonstraram como a criança constrói os conceitos apreendidos na infância e são de extrema relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista o papel dos conceitos e sua relação no aprendizado e no desenvolvimento da criança em idade escolar (Vigotski, 2007).

Vejam alguns pontos defendidos por Vigotski (2007). A percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos; o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, fazendo parte de todas as funções intelectuais básicas: atenção, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar (Vigotski, 2007). O mais relevante para essa pesquisa é a abordagem do autor dos processos cotidianos e da experiência pessoal da criança, que ele valoriza e considera importante para o aprendizado escolar.

Aqui, não vou me aprofundar nos estudos de Vigotski sobre os processos de formação de conceitos, devido à sua extensão e complexidade. Farei apenas um recorte com alguns pontos relevantes de seus estudos para fundamentar teoricamente algumas práticas pedagógicas desenvolvidas nesta dissertação, a fim de embasar o caminho que eu segui para promover nos alunos uma alfabetização que considerasse suas experiências trazidas do cotidiano.

Para começar, nos estudos de Vigotski (2007), a linguagem é indispensável na formação de conceitos e tem seu início na infância. Isso se coaduna com o teor dessa dissertação. Porém o autor argumenta que esse não é um processo natural, sendo influenciado por aspectos sociais e de relação com os outros. Ademais, defende que está na escolarização o papel estruturador da aquisição de conceitos e do desenvolvimento cognitivo.

Esses pressupostos, por si só, já atribuem ao professor um compromisso ético com os seus alunos, bem como nos aponta inúmeros caminhos de condução das intervenções pedagógicas que vamos desenvolver com os alunos.

Sendo assim, para que as práticas pedagógicas sejam mais adequadas à formação de conceitos, uma vez que, para vigotski (2007) a formação de conceitos é um processo ativo e criativo e que a formação da criança se dá numa relação direta entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, é pertinente considerar as ideias que os alunos trazem para a escola. Eles são necessários para a formação de significados, do mesmo modo que as experiências culturais e familiares dos estudantes ajudam nessa construção. As ideias trazidas, uma vez aceitas, progridem e evoluem, sendo substituídas ou transformadas (Nébias, 1999, p. 139).

Essa mesma autora ainda acrescenta que o diálogo com os alunos possibilita a análise de suas ideias em várias situações de aprendizagem (Nébias, 1999). Resumindo, “o trabalho sistemático e explícito na escola deve levar o aluno a reconceitualizações e, principalmente, a desenvolver formas de pensar que se estendam para outras áreas e para situações que transcenda a sala de aula” (Nébias, 1999, p. 139). As atividades de reescrita que foram produzidas pelos alunos a partir dos contos poderão ser apreciadas nos anexos ao final dessa dissertação.

Atividade 4 - Se eu fosse...



Durante nossas incursões no mundo da literatura infantil, encontramos um livro chamado “Se eu fosse...”. Essa proposta didática despertou grande interesse dos alunos, então, nós nos aprofundamos na obra e realizamos uma reescrita no mesmo sentido do título do livro: “Se eu fosse ...”.

Nessa atividade, a leitura do livro e, posteriormente, a reescrita possibilitaram que a criança se colocasse em outro lugar, trabalhando a imaginação em um jogo de faz de conta, colocando em jogo a criatividade, levando-a a imaginar quantas coisas diferentes uma pessoa poderia ser ao considerar novas identidades, tanto possível quanto impossíveis. Assim, esse livro instiga a imaginação e cultiva as habilidades inventivas de forma lúdica.

Partindo do pressuposto de que as atividades desenvolvidas na escola também devem contemplar o desenvolvimento dessas habilidades.

De acordo com Vigotski (2007), a partir da função simbólica, a criança desenvolve a habilidade de representar significado (objeto, acontecimento). Tendo em vista esta habilidade, é possível desenvolver também jogos simbólicos, mais conhecidos como “faz de conta”. Ademais, ela auxilia a expansão das competências de raciocínio, desenvolvimento mental e cognitivo, trabalhando, assim, a imaginação e abstração da criança.

O jogo simbólico é considerado uma imitação da realidade, auxilia no desenvolvimento da observação e imitação, permitindo trabalhar o pensamento abstrato e fingir experimentar aquilo que o outro experimenta. Vigotski (2007) também assume uma posição favorável ao jogo simbólico para o desenvolvimento cognitivo nas crianças.

A atividade acima descrita favoreceu aos alunos da turma do 1º ano. A oportunidade de criação subjetiva, possibilitou que os estudantes se colocassem em outro lugar, em outra situação, em um jogo de faz de conta. Ao verbalizar, diante da turma quem seria se fosse outro, exigiu-se da criança um esforço para transformar seu pensamento em linguagem oral, desenvolvendo a fala planejadora, função essencial ao desenvolvimento humano.

Ao que Vigotski nos diz,

A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e dos outros (Vigotski, 2007, p. 58).

Atividade 5 Imitando o autor Léo Cunha



Estas foram as duas obras do autor escolhidas pelos alunos para produzirem a atividade “imitando Léo Cunha”.

Esse momento foi mais um de tantos que vivenciamos em sala de aula. A leitura de livros realizada diariamente pela professora é momento de uma prática essencial na formação de leitores. Nessa perspectiva, eu contava todos os dias uma história de algum dos livros disponíveis no armário em sala de aula. Pasmem! A escola tem um acervo muito rico, porque as escolas públicas recebem todos os anos uma quantidade boa de livros infanto-juvenis de diversos autores. Isso me leva a refletir sobre o porquê deste acervo não estar ao alcance dos alunos. Nessa atividade, os livros em questão pertence ao acervo da escola e nós os encontramos ao acaso.

Ao realizar a leitura, sempre selecionava três livros, apresentava-os à turma e solicitava que eles escolhessem qual seria lido naquele dia. Então, iniciava a leitura, procurando ler de modo entusiasmado, com vozes e entonações. Após a leitura, explorávamos o livro de todas as formas. Conversávamos sobre o autor, quem ele era, o que estava pensando quando escrevera aquela história, entre outras coisas. Em cada livro que líamos em sala de aula, eu procurava, também, relacionar o enredo do autor com as vivências e as experiências dos alunos.

Constantemente os provocava, dizendo: “e se nós fossemos o autor? Como essa história ficaria? Como acabaria?”. E revelava para eles a verdade: que todos nós podemos ser autores, todos nós podemos escrever uma história. Eles acreditaram em mim! Então, abria-se espaço para várias ideias e, logo após, para as criações. Eu propunha que escrevêssemos sobre tudo que eles tinham falado, todas as ideias eram colocadas no papel como fazem os autores. Aqueles instantes se transformavam em momentos mágicos, todos queriam escrever e contar suas histórias, além de outras que criavam ou recriavam.

Até o dia em que encontramos esse autor, Leo Cunha, com vários livros atribuindo uma outra versão aos contos de fadas. Após essa descoberta, a imaginação e a criatividade dos alunos dessa turma não tiveram limites. A sala de aula se transformou em um espaço de sonho que todo professor um dia desejou. Todos os alunos produzindo textos de autoria própria, com palavras escolhidas por eles, originadas de seus pensamentos. Nesse momento mágico, eu transitava em sala pelas carteiras para atender e mediar as dúvidas de como se escreveriam as palavras que estavam sendo confrontadas com as hipóteses de escrita dos estudantes.

“Prô! Chapeuzinho tem som de x, mas escreve como mesmo? com sh ou ch?”.

De todo canto da sala surgia uma hipótese que precisava ser negada ou confirmada. É indescritível a emoção que eu sentia nesses momentos.

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando os elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta e escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói (Smolka, 2012, p. 57).

As atividades inspiradas no autor Léo Cunha despertaram muito interesse nos alunos. Curiosamente, esse autor escreve seus livros de história inspirado nos contos tradicionais: os primeiros que lemos foram “Piolho na Rapunzel” e “Os 2 porquinhos e meio”. Logo as crianças fizeram relação com a cabeleira da Rapunzel, naquele momento, eu iniciei uma conversa sobre as reescritas que tínhamos de hábito fazer sobre alguns livros interessantes. Além disso, comentei que todos poderíamos ser escritores, que o ingrediente principal seria a nossa imaginação, que isso eles tinham de sobra, e lancei um desafio para nós brincarmos de “Léo Cunha”. A partir daí, iniciamos várias produções de textos inspirados nesse autor. A proposta era que cada criança, com sua imaginação, fizesse uma reescrita. O nome da nossa atividade tornou-se “Imitando Leo Cunha”.

No caso desse trabalho com alguns livros do escritor Léo Cunha, o clima de brincadeira que o escritor expressa em seus livros tomou conta da nossa sala de aula, uma vez que tais livros se relacionam com a palavra, com inventar, com criar uma versão de uma determinada história a partir da história original conhecida. Desse modo, sua obra foi apresentada com um toque de humor que encantava as crianças ouvintes ou leitoras das histórias. Nesse trabalho, apresentado abaixo, os alunos da turma tiveram a possibilidade de verbalizar sua narrativa e registrá-la por escrito.

Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem da língua escrita exige da criança um alto grau de abstração. O autor nos chama a atenção para o fato de que “ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras, por imagens de palavras” (Vigotski, 2007, p. 85), ou seja, “essa fala que se pretende transcrever ela é imaginativa, e exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos, o que exige um grau a mais de representação simbólica” (Vigotski, 2007, p. 85). Por isso, o aprendizado da escrita se torna mais difícil que o da fala oral.

Vigotski acrescenta também, como fator negativo para a aprendizagem da escrita, o fato de não haver um interlocutor nessa prática, motivo pelo qual provoca desmotivação às crianças ao aprendê-la (Vigotski, 2007). Ora, essa é uma situação comum encontrada nas escolas em relação à aprendizagem da língua escrita, quando se assume sua instrução nos modelos tradicionais, de memorização mecânica. Vigotski diz que, ao contrário dessa situação, na

Conversação todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral (Vigotski, 2007, p. 85).

Orientada por essas premissas, a atividade realizada em sala de aula “Imitando o autor Léo Cunha” teve a finalidade de contemplar algumas das ideias expostas pelo autor acima. Essa atividade culminou em uma apresentação oral e na escrita realizada pelos alunos, a partir da leitura do livro. A leitura em voz alta feita pelo professor revela a potência didática dessa atividade que está ancorada no diálogo, nas conversas, nas impressões sobre a história que os alunos trocaram com seus colegas da turma. Todas essas ações são importantes para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de conceitos.

De acordo com Vigotski (2007, p. 85), a formação de conceitos “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento”. Nesse sentido, é conveniente refletir a respeito do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Rever os métodos até hoje utilizados, que ensinam a partir de memorização

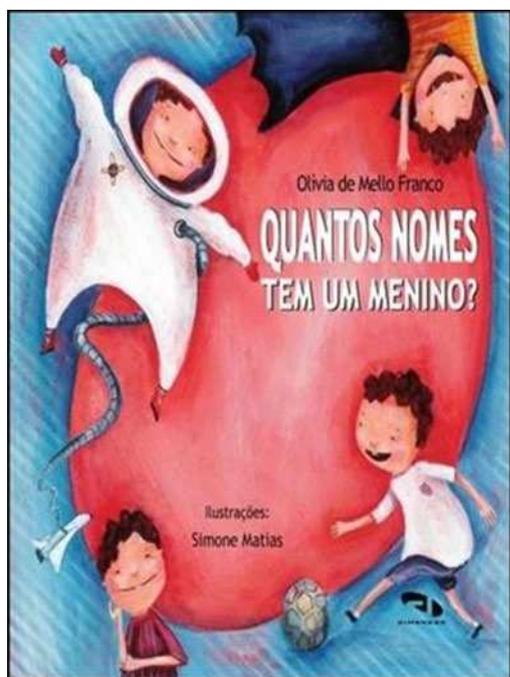
mecânica das sílabas. Esse método, pela sua natureza passiva, acaba por não dar conta de levar o aluno a formar novos conceitos sobre a elaboração da escrita.

Considere-se que um “conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vigotski, 2007, p. 46). Nesta perspectiva, cabe a nós, professores, buscar um caminho outro de fazê-lo, de maneira que afete positivamente a criança, rumo à construção de uma aprendizagem coerente com as suas capacidades e, visando ao seu desenvolvimento, de forma que a criança esteja consciente de sua participação nesse processo.

Outro fator importante, seria pensar as implicações pedagógicas desses conhecimentos para a prática pedagógica. Refiro-me, ao professor organizar situações de aprendizagem no contexto daquilo que provoque, estimule, desafie o aluno a pensar e a discutir sobre assuntos no contexto do que está aprendendo, para que ele faça parte desse processo de forma ativa.

3.2 Livros que inspiraram as outras reescritas de textos de autoria

Livro “Quantos nomes tem um menino”



A história desse livro se passa em torno de um menino chamado Epíteto da Silva Santos, que fica intrigado ao perceber que seu nome tem diversas interpretações, dependendo de quem o chama. A partir dessa curiosidade, ele começa a questionar quantos nomes ele possui. O livro explora diversas formas de nomear as pessoas, com apelidos e sobrenomes. Ainda, aborda temas como identidade, diversidade cultural e linguagem, além de revelar as diversas facetas que um nome pode ter.

Ao ler esse livro para a turma, logo eu me lembrei da primeira atividade realizada em uma disciplina do MP, “Como me chamam?”, desenvolvida pela Professora Liana Serodio.

Mais uma vez, propus aos alunos que realizássemos em sala de aula uma atividade com o mesmo título. Como de costume, os alunos acolheram a ideia com muita disposição. Percebo, que toda situação pedagógica desenvolvida em sala de aula, que esteja relacionada de alguma forma com a história de vida dos alunos e promova uma escrita que parta de suas criações literárias, transforma-se em um acontecimento. Para mim, é gratificante mediar essas situações de aprendizagem.

O nome próprio tem um valor caríssimo na construção da identidade do sujeito. O nome próprio evoca sentido e carrega uma marca que vai do simbólico ao imaginário. Não é incomum pessoas recorrerem às informações que digam qual é o significado desse ou daquele nome. Alguns pais escolhem o nome dos filhos a partir do significado que o nome carrega. Talvez saber o significado do nome seja uma tentativa de conhecer mais profundamente o sujeito. Assim, ao escolher o nome pelo significado, talvez os pais pretendam influenciar de alguma forma nos traços da personalidade do filho. Vai saber...

Enfim, será que o nome pode representar a totalidade do sujeito que o carrega? A teoria psicanalítica argumenta que o nome é uma marca que nos particulariza. Mariani (2014, p. 137) argumenta que “o nome próprio é um significante que o sujeito pode usar para se representar, esse mesmo nome próprio não tem como significado totalmente o sujeito”. Nesse sentido, sugere que há um traço particular no qual o sujeito se identifica e se nomeia.

Já no campo da educação, o nome próprio é trabalhado na fase da alfabetização no aprendizado da escrita alfabética. O nome próprio permite iniciar as reflexões de como a língua se estrutura, pois tem muito significado para as crianças antes mesmo do seu ingresso no contexto escolar. Para as crianças, ele é mais do que um conjunto de letras, ou uma palavra solta; nome próprio identifica e situa o sujeito no espaço, tempo e no mundo. É comum, desde a educação infantil, educadores trabalharem com os nomes das crianças, contribuindo, assim, para que o sujeito possa se conhecer e reconhecer através do nome que está relacionado com a identidade pessoal de cada um.

O nome próprio agrega inúmeras possibilidades de intervenções pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da criança em vários campos de saber. Nessa atividade em especial, o foco é a partir da história do livro que faz referência ao nome próprio, instigar o imaginário e a criatividade dos alunos para provocar uma situação de interdiscursividade. Ao mesmo tempo que os remete aos nomes carinhosos que são chamados pelos seus queridos familiares.

A atividade “Como me chamam?” foi proposta a partir da história do livro citado acima. Ao ler o livro, primeiramente, os elementos da capa chamaram atenção

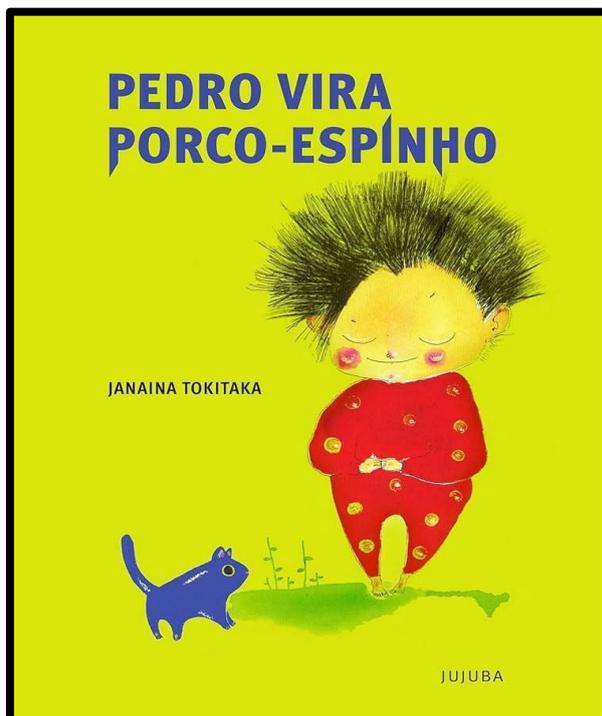
para percebermos quais as relações entre eles e a narrativa, presumindo que os mesmos pudessem antecipar pontos importantes do enredo da história. Perguntei para os alunos quais elementos da capa mais lhes chamavam a atenção. Alguns relataram que o menino da capa estava brincando de várias coisas diferentes. Após a leitura, realizada por mim, promovi um momento de escuta muito produtivo para a reescrita da história. No diálogo, relembramos as hipóteses que eles levantaram no início da história, a partir da capa, e discutimos se as antecipações tiveram relação com o enredo narrado.

De fato, essa história rendeu várias interlocuções, os alunos começaram a fazer relações com seus próprios nomes e com os apelidos pelos quais são chamados por seus familiares. Sempre lembrando que as atividades nas quais todos os alunos participam de maneira ativa, expressando-se de forma espontânea, compromete um grande período de tempo. Portanto, é aconselhável planejar, porque não é interessante tolher a expressividade dos alunos. O trabalho precisa estar organizado e bem explicitado para que os alunos se sintam à vontade. Inclusive, se alguns escolherem não se expressar de forma verbal, essa é uma opção que deve ser acolhida e respeitada pelo professor.

Após a leitura e as contribuições dos alunos a respeito do enredo da história, retomei a fala sobre o personagem: o menino Epíteto, propus uma situação em que os alunos realizassem uma escrita contando como eles eram chamados em casa por seus queridos familiares. Como vocês já podem imaginar, a disponibilidade das crianças em escrever sobre si mesmas foi total. Essa atividade, “Como me Chamam”, diz respeito ao afeto, carinho e amorosidade, elementos essenciais que temperam as nossas relações. Quando cada aluno relatou como era chamado pelos seus queridos familiares, a emoção era visível em suas falas e sorrisos, seus corpos respondiam a esses sentimentos.

Essa e as outras produções dos alunos da turma da Professora Regina do 1º ano A do ensino fundamental poderão ser encontradas e apreciadas no anexo.

Livro “Pedro Vira Porco Espinho”



A história desse livro foi uma experiência significativa para os alunos, pois mexeu com suas emoções, com aqueles sentimentos sobre o qual normalmente não queremos falar, porém precisa ser dita: os momentos de raiva. Sim, ficamos com raiva. É importante trabalhar essas emoções com os pequenos. Esse livro é rico no contexto de sala de aula, pois fala sobre um menino comum, porém, quando as coisas não acontecem como ele espera, Pedro vira porco-espinho. As relações interpessoais em uma sala de trinta e dois alunos, em um horário de recreio com três ou mais turmas juntas, pode ficar bem “porco-espinho”. Não são raras as vezes que um ou outro voltam em prantos por conta de desentendimentos.

Foi muito oportuna a história desse livro. Trabalhar com as crianças que, no dia a dia, todos ficamos bravos, chateados, e isso é normal! A história do livro é um caminho para trabalhar empatia e amizade. Reflete sobre situações como: posso descontar nos outros a minha chateação?

Compreender sobre como gerir as emoções, pode orientar as ações em um momento de crise. Quando a criança aprende a reconhecer, identificar e gerir as próprias emoções, o resultado é revertido na manutenção de boas relações com os colegas, favorecimento à construção de pontes de amizade, aprendizado sobre criar empatia com os outros ao redor. O reconhecimento das emoções está relacionado ao desenvolvimento da inteligência emocional. Para a criança lidar com a raiva é preciso ser capaz de reconhecer a raiva e compreendê-la como uma emoção que todos sentimos.

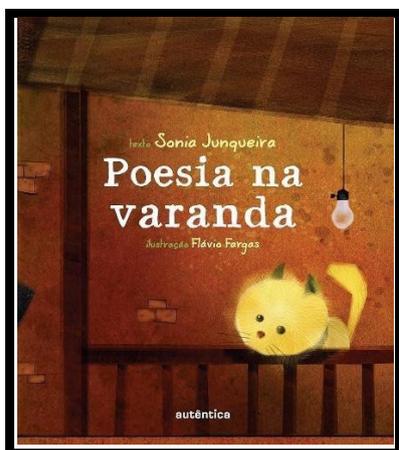
Para o processo de ensino e aprendizagem, é importante considerar esses fatores que podem interferir no processo. Afinal, a aprendizagem é favorecida pelas emoções positivas que levam à motivação, à curiosidade, ao desafio e à vontade de aprender, mas também pode ser inibida pelas emoções contrárias. Almeida e Mahoney (2007, p. 88) nos dizem que a “emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido, ela é regressiva. Mas retomar o controle da situação. Se ele for bem-

sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas”.

A escola e a família constituem espaços de socialização e são consideradas microsociedades, portanto, lugares de geração de conflitos. Nesse sentido, as narrativas que os alunos produziram mostraram bem as emoções que afloram em todos os espaços sociais que eles frequentam. Analisando as produções, observei que boa parte dos alunos produziram relatos de conflito referentes a seus convívios familiares.

Com a leitura da história desse livro e as discussões que se sucederam, pretendeu-se promover entre os alunos um espaço de expressividade e trocas. Acredito que falar sobre o vivido contribui para a reelaboração dos sentimentos que geralmente são produzidos quando ocorre um evento de estresse. Além de falar sobre o vivido, essa atividade demandou uma pequena narrativa dos alunos sobre as suas emoções. A propósito, nesse trabalho de pesquisa, a narrativa se tornou um recurso metodológico para o ensino e aprendizagem da escrita alfabética, de modo que a leitura desse livro contribuiu para consolidar esses propósitos.

Atividade 6 - “Minhas poesias”



*“Entrou em mim a poesia
na forma de uma canção
que falava de uma rua com pedrinhas
de brilhantes e de um anjo solitário
que vivia por ali e recebeu
um coração” (Junqueira, 2021, p. 12)*

Eu me recordo dos meus tempos de infância, nos quais a poesia também foi um gênero literário muito apreciado por mim, tendo uma contribuição significativa para minha formação leitora. Por considerar importante disseminar esse gosto junto aos alunos, iniciei leituras poéticas em sala de aula. Certa de que as poesias encantam com seus versos rimados e divertidos, versos curtos, sonoros, com suas repetições de vogais e uso de rimas simples, convidei a turma do 1º ano à exploração da narrativa poética.

Através da leitura oral, declamamos vários poemas divertidos. Destaco, aqui, um dos livros de poesia que apreciamos durante o ano letivo, “Poesia na varanda” de Sônia Junqueira. A respeito do uso de poemas no ensino da leitura e escrita, Sorrenti (2007, p. 18) diz que, “ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta possibilidade de participação no texto do outro, pelo jogo de receber e refazer o texto”.

Nesse sentido, o livro “Poesia na varanda” é uma narrativa poética encantadora, que versa sobre a poesia do cotidiano, fala do momento em que uma menina percebe a poesia em sua vida. Ela se utiliza de todos os sentidos para percebê-la, até que a poesia toma conta dela, modificando a sua forma de olhar e perceber a vida à sua volta. Acredito que, por isso, o livro tenha despertado um interesse especial nos alunos que a ouviram.

Durante as nossas atividades, de início, procurei aproximar os alunos do gênero poético com as parlendas, com as músicas e rimas que tanto os encantam. Durante as realizações das atividades, também cultivei o hábito de colocar músicas para que elas ouvissem e se inspirassem em suas tarefas. Observei que as músicas contendo refrãos com repetições eram as que mais os agradavam e eles sempre pediam para repeti-las.

Sorrenti (2007) comenta que, ao repetir os versos, aliterações e sonoridades, a criança realiza suas primeiras aproximações efetivas com a poesia. A autora reconhece a importância desse gênero em sala de aula, a fim de promover no aluno o encontro com sua criatividade, imaginação e sensibilidade poética. Segundo Sorrenti (2007, p. 19),

O jogo com o poema permite a desconstrução e a reconstrução, exercício de liberdade poética. A criança pode exercer sua imaginação, decompondo textos, armando novos poemas, “recortando fragmentos de outros textos, descobrindo paralelismos. Enfim, ela poderá brincar de reinventar poemas.

Atividade 7 Confeção do diário “Escrita pessoal”



Um dos trabalhos de escrita que realizamos na sala de aula foi intitulado de “escrita de mim”. Confeccionamos um pequeno diário, cada criança produziu e personalizou seu próprio diário. Esse trabalho foi idealizado para que os alunos pudessem registrar seus pensamentos, aventuras, desejos, emoções e acontecimentos do dia a dia. A proposta foi que eles o levariam para casa e escreveriam quando sentissem vontade de expressar e refletir sobre alguns sentimentos ou momentos importantes, como uma forma de comunicação pessoal e informal.

A escrita do diário pode ser um meio para a autorreflexão. O ato de alimentar o diário com ideias e acontecimentos aprimora a técnica de escrita e pode desenvolver a autoconfiança das crianças. Enfim, são inúmeras as benesses da proposição de escrita de um diário para estudantes do ensino fundamental.

Atividade 8 - Baú de Memórias



Esta foi mais uma atividade inspirada em uma disciplina que cursei no MP na Faculdade de Educação da Unicamp, desenvolvida pela Professora Adriana Varani. Para a atividade realizada em sala de aula, a coleta de materiais aconteceu na casa dos alunos, com seus familiares. As crianças trouxeram suas fotos originais ou cópias e, no horário regular da aula, nós nos reunimos e montamos com elas um cartaz, bem como com as histórias das fotos previamente contadas pelos familiares às crianças.

A participação na atividade contou com a turma inteira, uma vez que foi enviado um recado no grupo de pais, explicando sobre a realização da atividade, solicitando as fotos das crianças e que seus familiares contassem histórias relacionadas às mesmas. As crianças dessa turma estavam na faixa etária de 7 a 8 anos. Essa atividade teve o intuito de evocar

lembranças dos momentos mais significativos vividos pelos alunos da turma com seus familiares e oportunizar lhes, mais uma vez, narrar e registrar suas histórias.

Esse acontecimento envolveu os alunos e dispensou bastante tempo para ser organizado. Confeccionamos cartazes para apresentar os objetos trazidos pelas crianças, de modo a compor a atividade “baú de memórias”. A euforia e a alegria invadiram nossa sala de aula. Como a maioria das crianças trouxe fotos de várias etapas de suas vidas, houve uma enorme sensação de nostalgia em todos que ali estavam. Essa relação de afetividade com os objetos trazidos nos aproximou mais ainda uns dos outros naquele momento. A propósito, o aluno Joaquim foi o único que, além das fotos, trouxe outro objeto, um terço, que acredito ter um significado particular em sua vida.

A atmosfera naquela sala de aula foi muito reveladora da importância de rememorar o passado, mesmo que fosse um passado não longínquo, afinal, as recordações de lugares e momentos pretéritos retratados nas fotos e objetos eram relativamente recentes, uma vez que as crianças ainda estavam com seis ou sete anos de idade. Nesse sentido, foi interessante participar dos relatos que eles construíram desse tempo com imensas saudades, mesmo eles ainda sendo tão pequeninos. O ato de partilhar lembranças com os colegas de classe propiciou um momento de afetividade coletiva, ingrediente especial para o desenrolar do nosso trabalho pedagógico e da boa convivência entre os alunos.

As imagens fotográficas de outras épocas trouxeram à tona a reconstituição dos cenários vividos que estavam guardados na memória de vida dos alunos que, através dessa atividade, tiveram a possibilidade de compartilhar sua alegria com seus colegas de turma. Pois, “aquilo que provoca entendimento e faz sentido deixa marcas na memória (pensando nos aspectos cognitivos e dos sentidos). Aquilo que toca o coração é digno de ser retido na memória” (Park, 2000, p. 17). Por consequência, essa atividade em que prevaleceram as fotografias foi muito intensa e comovente para nós da turma do 1º ano A.

Essa atividade teve o objetivo de construir memórias afetivas através do resgate das lembranças e experiências vividas. A relevância da atividade “baú de memórias” consiste em sensibilizar as crianças sobre as lembranças e memórias que construímos e guardamos ao longo da vida. Durante as aulas, os alunos selecionaram suas fotos e dos familiares de seu convívio próximo. Nesse sentido, o “baú de memórias” possibilitou à criança refletir sobre a importância das memórias e de como elas nos constituem, ao mesmo tempo que auxiliam a ver o mundo de outras perspectivas, de outros modos e em outro tempo. Sobretudo, a atividade ajudou a construir conexões emocionais e a compreender a relevância da memória em nossas vidas.

Esse acontecimento possibilitou a participação intensa das crianças e evocou muitas lembranças por parte delas. Esta é uma das atividades relacionadas à prática educativa que tem como objetivo colaborar com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, é plausível considerar que efetivamente tenha acontecido uma situação de ensino e a aprendizagem na atividade proposta.

Essa atividade, pela natureza de seu caráter comunicativo, proporcionou intensa interação verbal. Nesse dia, em sala de aula, os alunos utilizaram a linguagem falada e escrita para manifestar suas impressões a respeito das fotografias dos colegas de sala, bem como se interessaram pelas histórias das vivências que todos contaram uns para os outros. Portanto, a atividade descrita acima é uma possibilidade de prática educativa que leva os alunos a colocar em ação suas potencialidades e suas capacidades, quando propicia a esse aluno ter suas vivências e sua história de vida como temática para a produção de conhecimentos.

A mensagem abaixo foi enviada aos pais para orientá-los a respeito da atividade, que seria desenvolvida em sala de aula, mas contava com a colaboração deles para rememorar momentos carregados de emoção vividos com os filhos. Juntamente, enviei um roteiro para colher algumas informações que julguei pertinentes para provocar o diálogo entre as crianças e seus familiares.

“Queridos responsáveis! Vamos organizar uma atividade muito especial com nossas crianças. Chama-se baú de memórias. Essa atividade tem o objetivo de relembrar momentos significativos que foram vivenciados por seus filhos com os familiares”

FICHA INFORMATIVA – BAÚ DE MEMÓRIAS

INFORMAÇÕES:

O DIA DO NASCIMENTO, LUGAR DO NASCIMENTO, QUEM ESCOLHEU SEU NOME?

QUAL O SIGNIFICADO DO SEU NOME?

COMO TE CHAMAM EM CASA?

COMO VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO?

NARRAR SOBRE AS PESSOAS QUE FAZEM PARTE DE SUA VIDA, FAMILIAR, AMIGOS, E OS MOMENTOS QUE FORAM IMPORTANTES, TUDO QUE FAZ PARTE DAS SUAS MEMÓRIAS E SUAS VIVÊNCIAS.

GRATA!

PRÓ REGINA SOUZA

Como resultado, dada a disposição das crianças em realizar essa atividade, esse movimento foi significativo para elas: uma atividade em que a história de vida de cada uma se tornou material principal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Foi possível observar as fases do desenvolvimento uns dos outros, logo, a ideia de temporalidade também estava presente e a construção do sentimento de pertencimento envolvendo a noção de “meu lugar no mundo”.

Ao mesmo tempo, tudo isso possibilitou às crianças refletirem sobre memórias pessoais por meio das fotos e dos relatos orais, bem como produzirem escritos sobre os momentos mais significativos das etapas de suas vidas.

O trabalho pedagógico realizado em sala de aula com o 1º ano do ensino fundamental, que originou esse estudo e as atividades desenvolvidas, tem me mostrado a importância de uma prática dialógica no processo de elaboração do conhecimento da leitura e da escrita, conforme aponta Smolka (2012).

Procurando trabalhar com as crianças o processo inicial da leitura e escrita na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes), começamos a criar, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, abrindo espaço para a elaboração do diálogo, da narrativa, entre as crianças e os adultos presentes (Smolka, 2012, p. 104).

O trabalho de escrita realizado nessa turma só foi possível pela forma com que a professora conduziu os trabalhos e pelas relações que foram estabelecidas com os alunos, nas quais suas ideias e opiniões foram consideradas, bem como valorizadas as discussões que aconteciam durante a realização das atividades. Na organização e elaboração destas, sempre se buscou a coparticipação dos alunos. Nesse sentido, as crianças demonstravam estar sempre estimuladas a escrever relatos que se referissem às suas histórias de vida.

Durante o ano letivo, nós realizamos leituras de vários livros e de vários gêneros literários. Durante as sequências de atividades realizadas na turma em que essa pesquisa foi desenvolvida, ficou evidente que os alunos realmente pensam no texto escrito muito antes do que imaginamos (Teberosky, 2003). Pensando na perspectiva de que a escrita é um objeto social e uma forma de linguagem presente no dia a dia do nosso cotidiano, comecei a perceber que mesmo as crianças que durante as aulas apresentavam uma postura distante ou distraídas com outros eventos, no momento em que se propunha uma atividade de escrita espontânea, a partir dos livros lidos em sala de aula ou por outros estímulos, prontamente as crianças se aventuravam a escrever a partir de suas hipóteses.

Os caminhos e os propósitos que perseguem esse estudo objetivaram apresentar uma alternativa didático-metodológica que compreendesse o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolarização, não como uma mera transcrição oral (Teberosky, 2003), mas sim uma representação da linguagem. Acolhendo o pressuposto da alfabetização como um processo discursivo (Smolka, 2012), a professora pesquisadora promoveu com a turma do 1º ano do ensino fundamental, durante o ano letivo e em sala de aula, um ambiente de interação e diálogo entre ela e os alunos, bem como dos alunos entre si.

Dessa forma, esse trabalho se insere na proposta de alfabetizar um aluno que seja protagonista de seu aprendizado, produtor de textos de própria autoria, leitor por livre escolha. Ademais, propõe-se que essas ações contribuam para formar cidadãos que consigam ampliar seus conhecimentos ao longo de seus estudos e de sua vida, bem como que promovam a permanência do estudante no mundo da escrita, para que ele possa exercê-la nas diversas situações sociais em que será demandado (Castanheira; Maciel; Martins, 2009, p. 32).

3.3 A palavra e seus enunciados

Quando Bakhtin diz que escritor é aquele que se veste do calar, que usa a língua estando fora dela, que tem o dom de falar indireto (Ponzio, 2020), penso, cá comigo, se o professor, ao transcrever como escriba as narrativas dos alunos em sala de aula, não pode ser comparado a esse escritor de Bakhtin? Afinal, ao transcrever as histórias de seus alunos, o professor se coloca numa posição de alteridade em relação a estas histórias. Em um ato responsável, transcreve, através da escrita, o enunciado dos alunos e os momentos de saberes e vivências que são de autoria dos alunos, ao mesmo tempo que, ao escutar, adentra no universo particular de cada criança.

Ao escutar, por exemplo, a história de Joaquim. Quando enunciou suas palavras, contando sobre a chácara de seus avós, ele nos disse que, em alguns fins de semana, ele os acompanha até lá; contou que a chácara ainda está em construção e falou sobre os projetos dos avós de construir uma piscina e plantar árvores frutíferas, bem como que ele e seu irmão estão na expectativa para que esses projetos sejam concluídos.

Também escutamos atentos à história do aniversário do Bernardo: seus pais o presentearam com uma viagem a um hotel fazenda em comemoração aos seus sete anos. Quando chegou ao local, contou-nos que vivenciou várias aventuras. Porém, o que marcou Bernardo foi fazer amizade com um menino que estava hospedado no mesmo hotel e que,

coincidentalmente, estava comemorando os sete anos, bem como igualmente se chamava Bernardo. Ele contou este fato com grande entusiasmo contagiando toda a turma que, em uma escuta responsável, partilhou com Bernardo esta alegria.

Com a mesma atenção, nós nos voltamos atentos, à história da Alícia, huum! Alícia, menina alegre, saudável, espoleta. Como dizem nossos avós, não leva desaforo para casa, costuma resolver suas questões na hora, com ela é pá-pum! A história da Alícia diz muito das suas atitudes no espaço escolar e, talvez, fora dele. Ela nos contou que há uma piscina em sua casa e, na ocasião, no mês de junho, estava muito frio e chovia. Porém, ela conta que queria entrar na piscina, mas seu pai não permitia, usando o argumento do frio e da chuva. Alícia, nos contou que não concordava com isso e continuou pedindo para entrar na piscina. Cada vez que o pai dizia não, ela pedia novamente. Coisas da Alícia! Agora sabemos.

A Karielly nos conta com muita ternura a visita que fez à casa de sua avó. Ao que parece, essa visita rendeu muitas aventuras, mergulho na piscina, passeio de patins com os irmãos. No final, para repor as energias, nada como uma suculenta macarronada preparada com o tempero especial da vovó.

Temos aqui a aventura do Miguel e seu amigo Mateus. Miguel nos relatou que, em uma tarde chuvosa, ele e seu amigo desafiaram um morro, descendo de bicicleta. Isso, é claro, não ia acabar bem. Dito e feito! O amigo se desequilibrou, saiu rolando e foi parar no hospital para alguns reparos. Tudo ficou bem no final. Ao que parece, essa aventura rendeu uma lição. Miguel nos contou que nunca mais voltaram àquele lugar.

Ah! O Nathan nos apresentou uma narrativa muito comovente. Iniciou contando que seu pai se sentou à frente do computador e, em um click, ele fez a viagem mais legal de sua vida. Nathan viajou para a região Nordeste de avião, encontrou seus avós e familiares que não via há muito tempo. Juntos, viveram as maiores aventuras por lá.

O Rafael teve várias aventuras com sua mãe e seu irmão, experimentaram todas as brincadeiras que mais gostavam dentro da piscina. Ele disse que foi muito legal.

Aninha foi parar em um hotel fazenda, viveu várias aventuras e registrou todos os momentos com muitas fotos.

Na história da Heleninha, ela narrou para toda a turma que a mãe tinha escolhido para ela, quando nasceu, o nome de Maria Vitória, mas sua tia Márcia não gostou e mudou seu nome para Helena. Visitamos uma parte importante da vida da Heleninha. Agora, sabemos que ela tem uma tia que se chama Márcia e que, perante a família, seus gostos e escolhas são considerados, a ponto de influenciarem na escolha do nome próprio do filho de um outro alguém. Nome próprio importante, que vai acompanhá-la por toda a vida. Essa

história foi contada pela Heleninha com uma expressão, percebida por mim, de satisfação e orgulho.

Na sequência, apresento imagens de alguns escritos dos alunos relacionados com as atividades propostas em sala de aula.

Figura 2 – Produção escrita de aluno em sala de aula

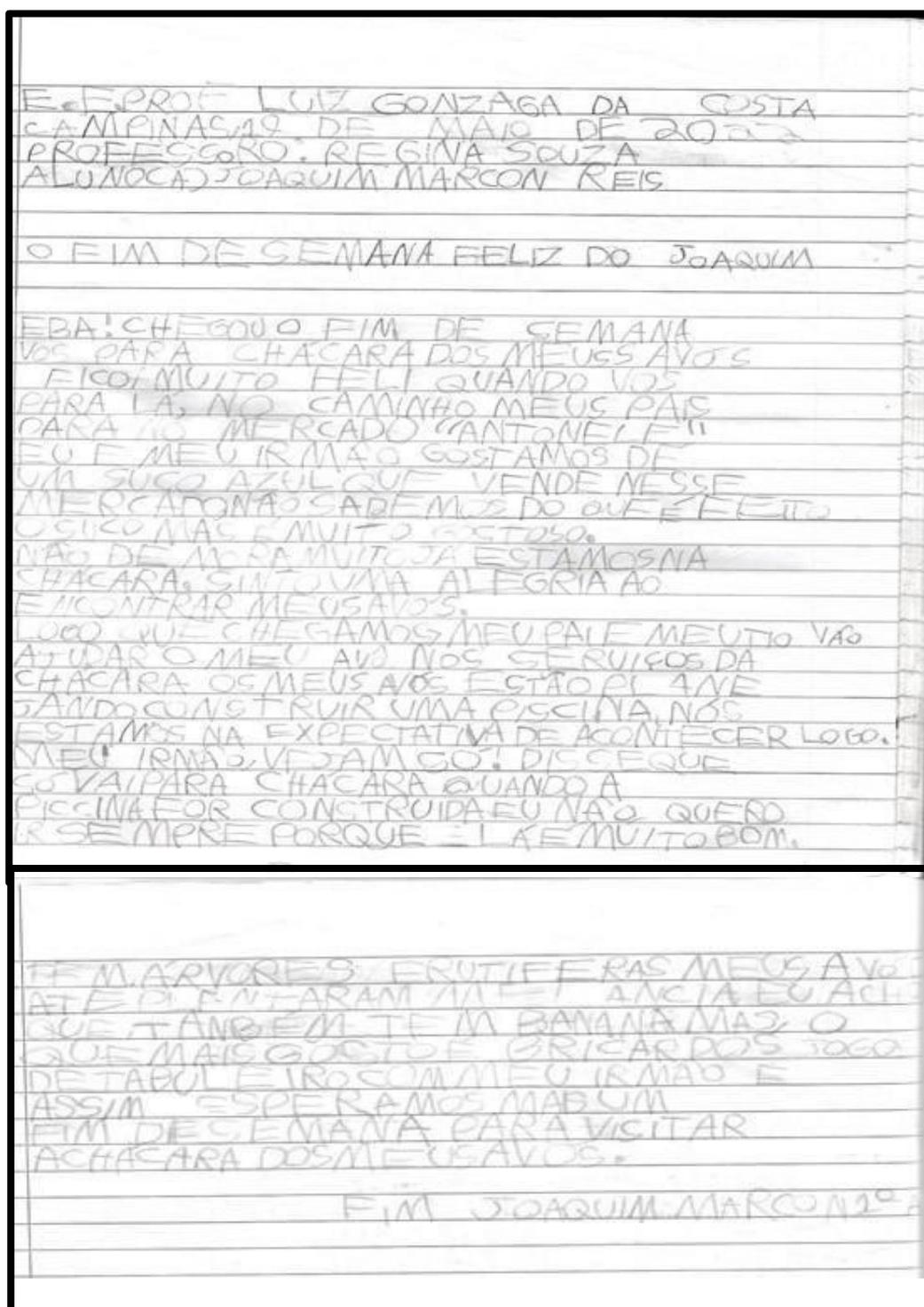


Figura 3 – Produção escrita de aluno em sala de aula

VIAGEM SURPRESA! ANIVERSÁRIO
NO RESORT.

AQUELE DIA DEMOROU A PASSAR. EU ESTAVA ANSIOSO, SABIA QUE IA VIAJAR, ERA MEU ANIVERSÁRIO. FIQUEI PENSANDO O QUE MINHA MÃE TINHA PLANEJADO PARA ESSE DIA.

ARRUMAMOS AS MALAS, ENTRAMOS NO CARRO E EU NEM IMAGINAVA AS COISAS QUE EU IA VIVER NAQUELE FIM DE SEMANA. NO CAMINHO DA VIAGEM EU DORMI, ABRIA OS OLHOS AS VEZES, E PUDE VER QUE PASSEI POR DUAS MONTANHAS. EU COCHILAVA E DESPERTAVA. QUANDO FINALMENTE ABRI OS OLHOS CHEGUEI! FOI A MAIOR EMOÇÃO QUE ENCONTREI NA MINHA FRENTE. ERA UM HOTEL FAZENDA!

FIZEMOS CHECK-IN, FOMOS PARA O QUARTO ESTAVA MUITO FRIO NESSE DIA MESMO ASSIM ENTREI NA PISCINA SURPRESA! ERA UMA PISCINA AZUELOIDA. FIQUEI CANSADO DE TANTO BRINCAR. O TEMPO PASSOU TÃO RÁPIDO QUE JÁ ERA HORA DE DORMIR.

NO DIA SEGUINTE CONTINUEI A MINHA AVENTURA. DESCEMOS PARA O CAFÉ DA MANHÃ, TUDO ESTAVA MUITO GOSTOSO. NOTEI QUE NO HOTEL TEM HORÁRIO PARA TUDO. VIXES NEM IMAGINAM, QUANDO ESTAVA ANDANDO PELO HOTEL, CONHECI UM MENINO COM O MESMO NOME QUE O MEU, BERNARDO. FICAMOS LOGO

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 4 – Produção escrita de aluno em sala de aula

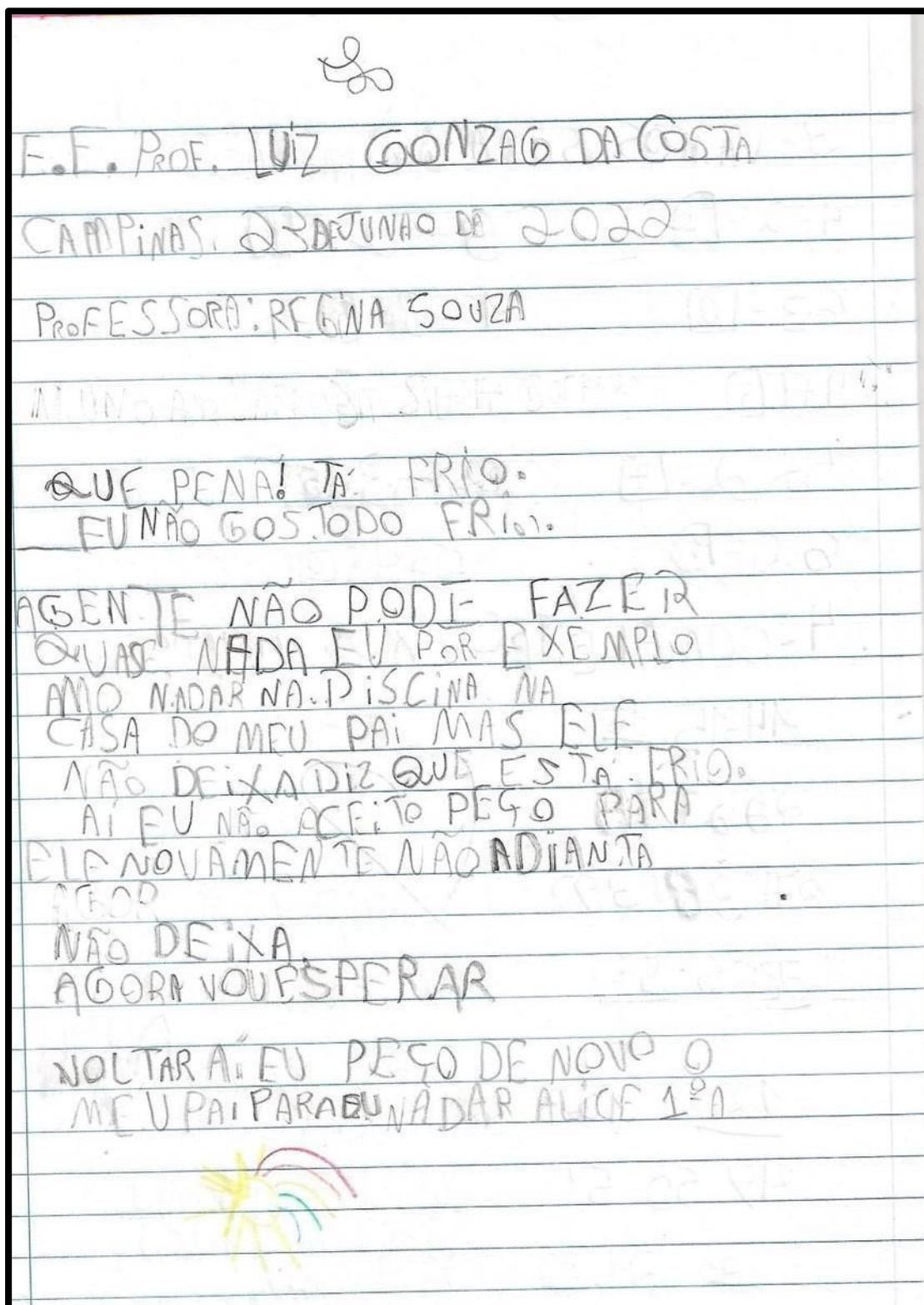
/ /

AMIGOS. E FOMOS JUNTOS APROVEITA
TUDO. ELE ME APRESENTOU A FAMI-
LIA DELE, E EU A MINHA, E TODOS
OS DIAS QUE FICAMOS HOSPEDADOS
NO HOTEL, FIZEMOS TUDO JUNTOS.
COMO OS AMIGOS FAZEM, JOGAMOS
NADAMOS, MAS CHEGOU O FIM. "A"
O ULTIMO DIA TOMAMOS SORVETE
PARA DELICIA A VIDA. A MINHA
FESTA DE ANIVERSARIO FOI UMA
SURPRESA POIS MEU AMIGO BERNAR-
DO TAMBEM FAZIA ANIVERSARIO
E FOI COMEMORAR NO HOTEL. FOI
UMA GRANDE FESTA, TODOS NOS
FICAMOS FELIZES.
E PARA MIM FOI A MELHOR FESTA
DE ANIVERSARIO QUE EU JA TIVE.

BERNARDO SOUZA
10 A

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 5 – Produção escrita de aluno em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 6 – Produção escrita de aluno em sala de aula

22/9/22

E. E. PROF. LUIZ GONZAGA DA COSTA
 CAMPINS, 22 DE SETEMBRO DE 2022
 PROFESSORA: REGINA MARIA ZOUZA

NARRATIVA

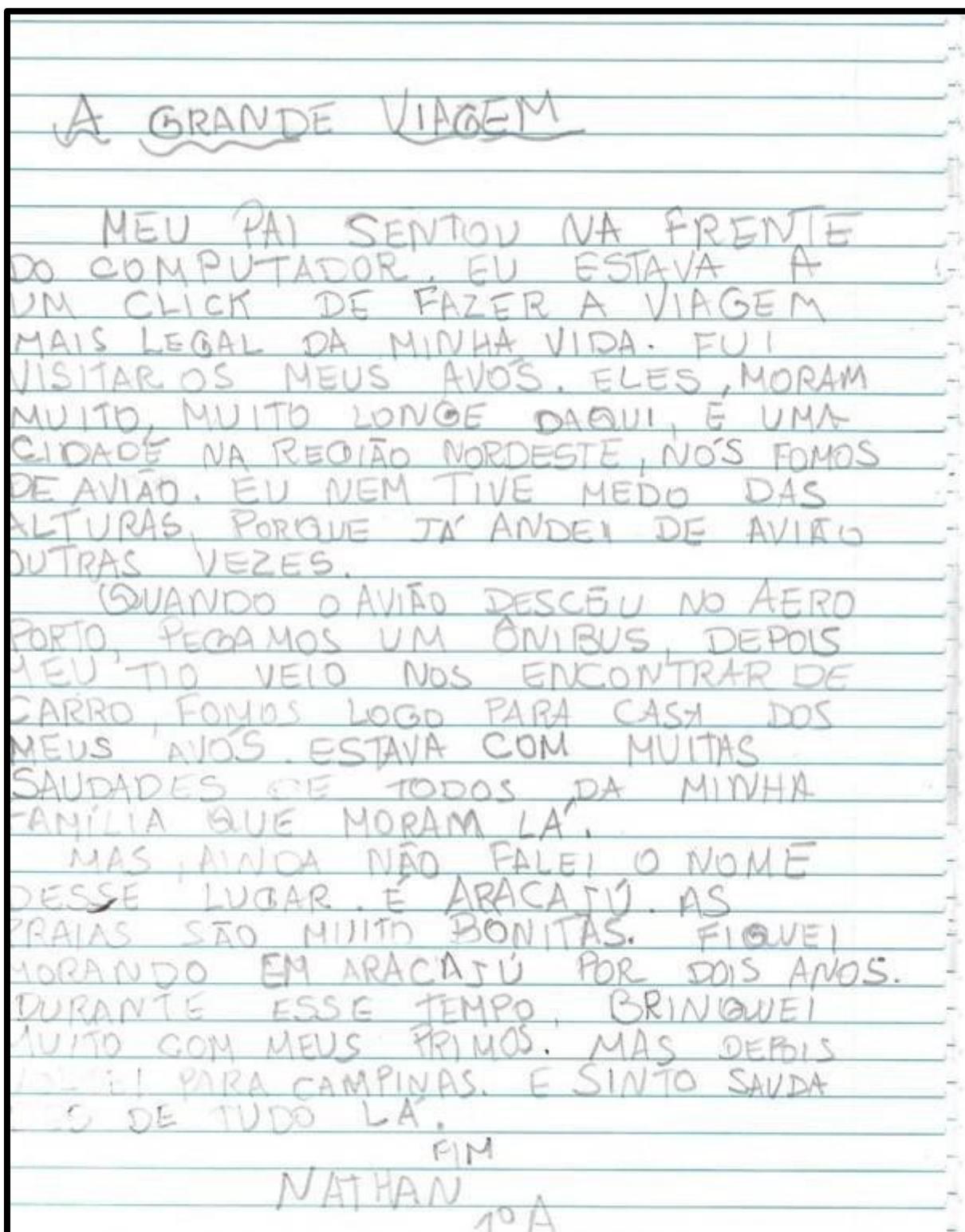
FUI VISITAR MINHA AVÓ DE HORTOLAS

HO DIA QUE EU FUI A FA
 CASA DA MINHA AVÓ FOI MUITO
 LEGAL! EU ANDEI NA PISCINA
 BRINQUEI COM MEUS IRMÃOS
 KENEDY E KEMILY. A MINHA AVÓ
 PREPAROU UMA COMIDA DELICIOSA.
 PRSSOA! LASANANHA DELICIOSA.
 DO ALMOÇO, FOMOS ANDAR DE PATINS
 COMO EU NÃO SARIÁ ANDAR DE
 PATIN, ANDEI DE CARRINHAO DE
 ALENIAO

DE POIS FOMOS DAR UMA VOLTA
 COM AS NOSSAS BONECAS. NO LANCHE
 TINHA DADO DE QUELÉ JOE ^{NO TEL}
 TERMINAMOS ASSI ^{STUDO FILMO} COM
 PIPOCA. E SOI

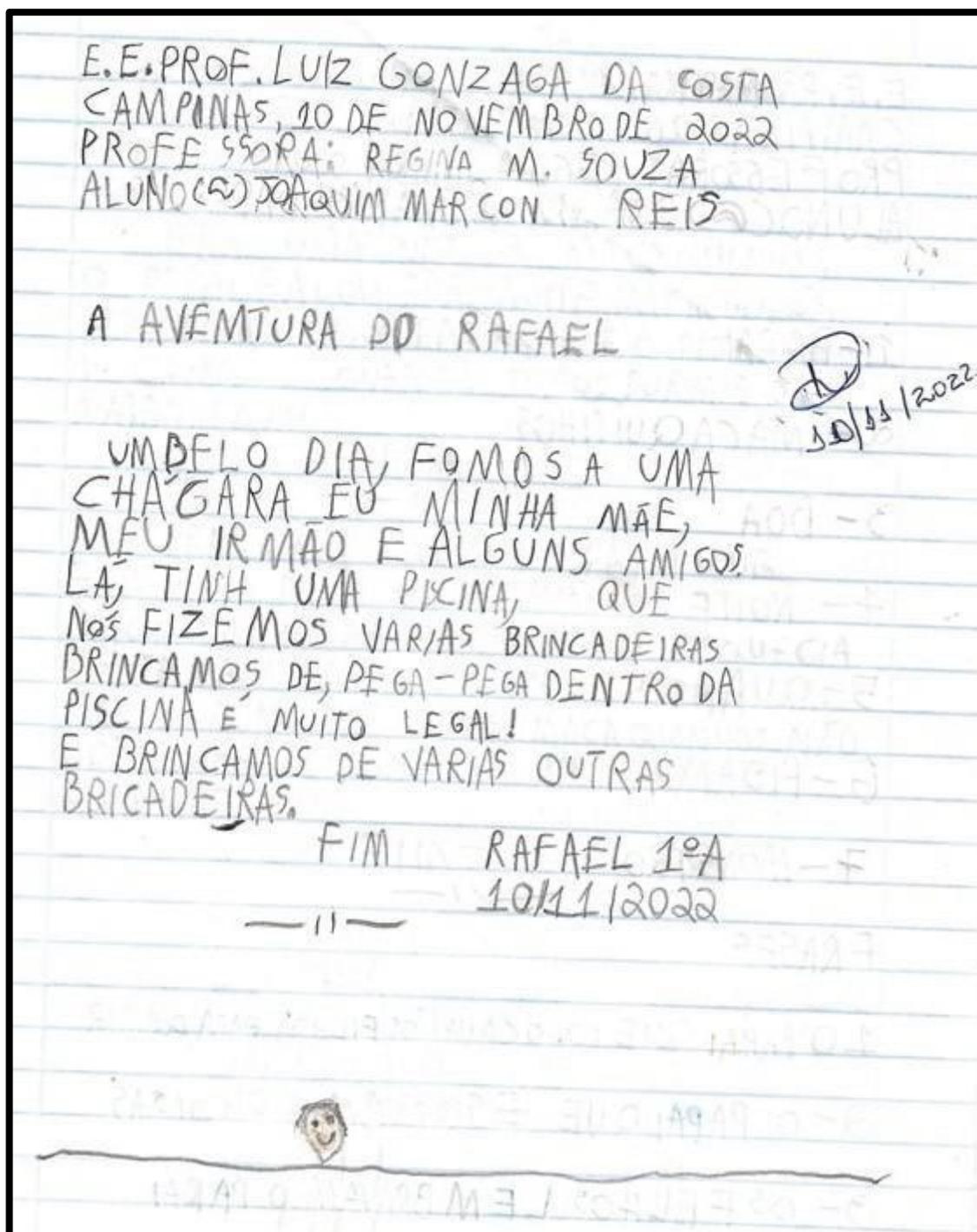
Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 7 – Produção escrita de aluno em sala de aula



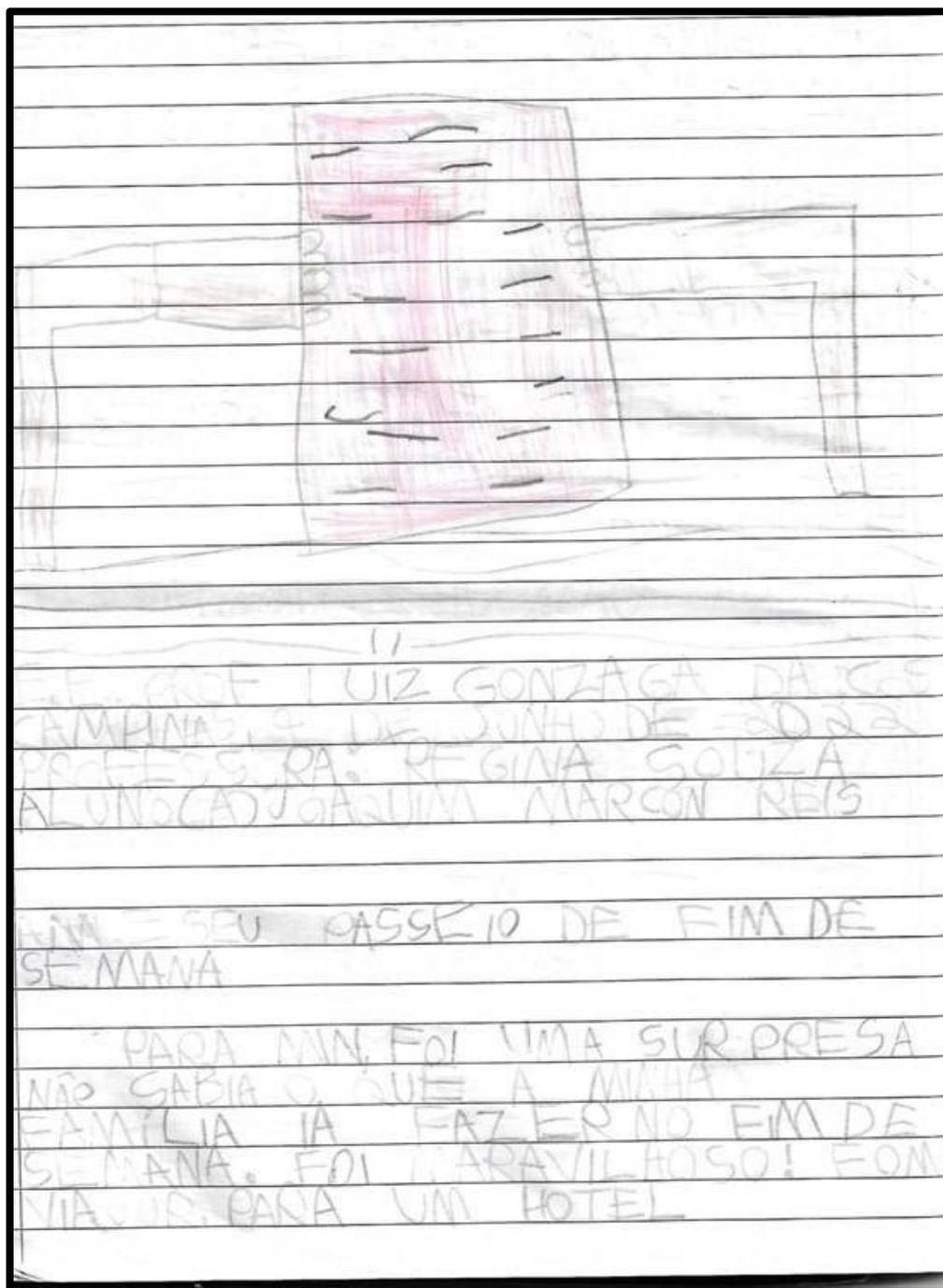
Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 8 – Produção escrita de aluno em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 9 – Produção escrita de aluno em sala de aula



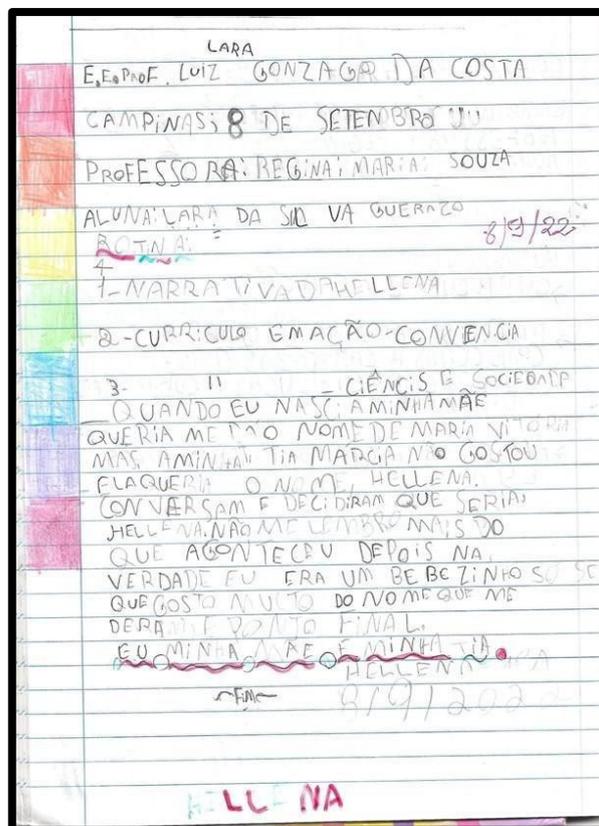
Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 10 – Produção escrita de aluno em sala de aula

FAZENDA - MUNDO PELADO ACHO
QUE O NOME ERA ESSE
DUALGO PARECIDO LA TINHA
TUDO GALINHA, PORCO, VACA
TINHA TAMBEM UM PORQUINHO
BEBE QUE TRAVA MAMADEIRA
EU ATE DEI MAMADEIRA PARA ELE
ANDAMOS A CAVALO FIZEMOS
MUITAS COISAS LEGAIS, DEPOIS,
DEU FOME E CLARO, ENTÃO
FOMOS PARA O RESTAURANTE
DO HOTEL ESTAVA TUDO
DELICIOSO
DESCANSAMOS DEPOIS VOLTA-
MOS PARA PASSEAR AI FOMOS
CONHECER A FAZENDA INTEIRA,
TINHA LUGAR DE PESCA E TUDO
MAIS, REGISTRAMOS COM MUITAS
FOTOS TODOS MOMENTOS PARA
LEMBARMOS DEPOIS DO PASSEIO
MARAVILHOSO QUE FIZEMOS NO
FIM DE SEMANA.
- FIM - ANA JULIA 1ª

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 11 - Produção escrita de aluno em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora

Observo que, neste movimento de escutar e transcrever a palavra do outro, encontro relações nos dizeres de Bakhtin. Posso dizer que, em um ato de responsividade, eu estou para eles, eles para mim e nós para os outros. Cada criança, ao narrar seu enunciado, o transforma e recria em interação com seus colegas de classe, socializando alguns momentos de suas vivências. “Escutar, significa, ao invés, deixar tempo ao outro” (Ponzio, 2020, p. 26).

3.4 Narrativa final

Durante o desenvolvimento da pesquisa, como professora pesquisadora busquei atuar em sala de aula de acordo com a concepção pedagógica que igualmente orientou meu trabalho acadêmico e, ao longo desse tempo, objetivei construir com os alunos uma relação de ensino e aprendizagem na perspectiva horizontal. Para alcançar esse objetivo, utilizei-me da linguagem falada, escrita e, da convivência amorosa, ética e responsável.

Compreendendo que, através desta relação de trocas de saberes, falas e escuta, o professor, como mediador, cria as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica que permite aos alunos produzir conhecimentos, propiciando à escola a possibilidade de ensinar a leitura e a escrita, de modo que os alunos consigam se apropriar desse artefato cultural de forma significativa para eles, fazendo com que os estudantes não sejam meros reprodutores ou apenas decodificadores de um código escrito, e sim protagonistas de suas histórias.

Nesse sentido, penso que a prática pedagógica do professor deve estar fundamentada em uma teoria pedagógica que coloca o aluno como centro de suas aprendizagens, evidenciando que sua atuação em sala de aula corresponde à concepção de aluno que pretende formar. Desse modo, ao organizar as aulas de maneira que o aluno tenha oportunidade de expressar as próprias ideias, de trocar de experiência com seus pares e de mostrar seus saberes, o professor cria um ambiente alfabetizador com sentido para o aluno que aprende.

É certo que a função da escola, nos anos iniciais de escolarização, é ensinar a leitura e a escrita, porém a maneira com que o professor apresenta e realiza a mediação das atividades, propicia ou não a autonomia cognitiva do aluno. Nesse sentido, as atividades orientadas pela prática pedagógica que a professora pesquisadora aplicou em suas aulas possibilitam ao aluno testar suas hipóteses e dialogar com seus conhecimentos.

A partir do exposto, observamos neste estudo que quando na escola, no ensino e aprendizado da leitura e escrita o aluno é envolvido com uma abordagem pedagógica em que o diálogo é valorizado, a sua expressão e comunicação trabalham a favor da própria aprendizagem. Sendo assim, quando a escola utiliza outra alternativa pedagógica no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, aproxima-se do sentido que a leitura e a escrita têm fora dela. Durante a pesquisa, a professora propôs atividades em sala de aula com o intuito de promover uma abordagem de ensino que enfatizasse a interação dialógica valorizada tanto pelo professor quanto pelos alunos, visando, assim, à aprendizagem efetiva das práticas de leitura e escrita, a partir de experiências internas e externas à escola (Lerner, 2002).

Espero que o leitor que encontre esse texto possa acolher um trabalho coerente com a prática pedagógica defendida nessa pesquisa, a qual tive a pretensão de expressar no trabalho que desenvolvo junto aos alunos, nessa jornada que iniciamos rumo ao que proponho: uma forma outra de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como ponto de partida as formas de linguagens das crianças, suas formas de expressão oral e escrita.

A partir de agora, esse trabalho caminha para a análise mais profunda e discussão

dos dados coletados. Cada situação de aprendizagem, desenvolvida com os alunos dessa turma ao longo do período da pesquisa, será analisada e contextualizada. Espera-se que, ao final das atividades desenvolvidas, os alunos tenham obtido um aproveitamento qualitativo no ensino e aprendizado da leitura e da escrita.

As produções de textos elaborados pelos alunos nas atividades propostas com essa finalidade demonstram que aproximadamente oitenta por cento dos alunos, até o momento, estão alfabetizados e produzindo seus próprios textos. O produto deste trabalho será a produção de um livreto contendo as suas narrativas pessoais, pretende-se organizar, no espaço escolar, uma exposição com os familiares e os outros estudantes da escola, a fim de promover a divulgação do material literário produzido pelos alunos participantes dessa pesquisa.

Para socialização dessa metodologia, na perspectiva discursiva, a professora pesquisadora pretende organizar uma apresentação, no horário de coordenação pedagógica, na qual explanará sobre os fundamentos e teorias que embasaram essa pesquisa, propondo aos colegas professores uma reflexão da prática pedagógica em que considerem implementar, nas próprias aulas, as ideias defendidas nessa pesquisa.

Aqui nesse espaço de conversa quero tecer algumas considerações a respeito da palavra “sentido” por mim usada em diversos momentos nessa dissertação. O questionamento sobre o significado da palavra sentido, foi abordado pela banca, durante a realização da defesa do mestrado, e julgo oportuno voltar aqui na própria dissertação para compreender o que eu quis dizer quando me refiria a todo instante à palavra “sentido” no exercício da minha prática pedagógica e no ensino e aprendizagem dos alunos. Nos momentos em que me referi a palavra “sentido” em minha dissertação, já guardava o entendimento da palavra como “significado” para mim, por isso nunca pensei em explicar sobre o “sentido” que eu uso para a palavra “sentido”, pois quando me refiro a uma prática pedagógica com sentido para mim e para os alunos, me refiro as histórias e as experiências deles trazidas para a escola. Anteriormente essa pesquisa foi idealizada com o título “A importância dos conhecimentos prévios dos alunos para a alfabetização” e como conhecimentos prévios eu compreendia as histórias de vida deles, e pressupus que alfabetizar levando em consideração a história de vida dos alunos, me remeteu a alfabetização com sentido para eles, por ser a história de cada uma parte significativa da própria vida.

Voltei ao texto desse trabalho, para tentar entender a palavra “sentido” quando me refiro “a uma prática pedagógica com sentido para ambos, para mim enquanto professora alfabetizadora e para as crianças no lugar de alunos da escola”.

Optei em buscar nos conceitos bakhtinianos a compreensão da palavra sentido usada

por mim nessa dissertação. Para Bakhtin (2020), as relações humanas estão fundamentadas no princípio da não indiferença e da arquitetônica dialógica dos sujeitos (eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim), trazendo agora para a prática cotidiana na escola, uma aprendizagem e uma prática pedagógica com sentido. Essa reflexão me remete a primeira vez que o aluno Joaquim narrou sua visita à chácara de seus avós, ao liberar suas palavras ao ar dentro da sala de aula, afetou com sua singularidade estética cada um dos seus colegas da classe, fazendo que todos parassem para ouvi-lo, em uma escuta responsável e amorosa, isso só aconteceu porque o que Joaquim falava, dizia da sua vivência única do seu existir-evento. Ao que Bakhtin nos diz que:

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais (Bakhtin, 2020, p. 117).

O que aconteceu naquele instante, foi que Joaquim, a partir de seu mundo vivido com seus familiares compartilhou, na relação de alteridade com seus colegas de classe e com a professora, o valor às suas palavras, oferecendo assim a oportunidade da professora trabalhar a escrita e a leitura a partir do texto que foi construído em sua narrativa, dando sentido à sua prática pedagógica. Envolvidos na “compreensão responsiva que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ *ucastnoe myslenie*, ‘pensamento participante’” (Bakhtin, 2020,p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho não trata de como se faz para ensinar crianças a ler e escrever. Trata-se de buscar outros caminhos para que isso seja possível. Não se trata de seguir essa ou outra teoria ou criar metodologias, e sim conhecer as contribuições de autores que, antes de mim, fizeram o caminho através do estudo de diversas áreas do conhecimento para compreender como o sujeito aprende.

Da trajetória percorrida com os alunos, ficaram algumas observações que aponto nessa narrativa: nossas leituras, escritas e reescritas, conversas, relações estabelecidas por risos e não risos, angústias, pensamentos de desistência, vontade mesmo de jogar a toalha. Logo no início do ano escolar, enfrentei vários momentos em que tive vontade de desistir diante de tantas intempéries. Optei por prosseguir e me dei a oportunidade de enfrentar todos os desafios que se apresentavam. Foram esses desafios que me fizeram continuar. Em vez de desistir, eu me conectei a eles, aos alunos. Foi quando abri espaços para assegurar-lhes a expressão de suas ideias, dentro de um contexto no qual as significações compartilhadas no âmbito escolar foram significadas a partir dos conhecimentos das crianças.

Nas reflexões, vislumbrei a esperança de momentos melhores. Encontrei nos meus fazeres e desfazer, em coparticipação com os alunos, um caminho para superar as nossas dificuldades em sala de aula. Nós nos encontramos na união dos nossos saberes. Ao longo de todo o tempo de construção desse outro caminho de aprendizagem, presenteei a mim e aos meus alunos com a parceria da convivência. Foram momentos vividos que deixaram marcas em minha vida de professora e em meu trabalho pedagógico, bem como na vida dos alunos. Tenho certeza de que os momentos que nós vivenciamos, alunos e professora da turma do 1º ano A, marcaram e vão marcar o primeiro de muitos anos que a vida escolar lhes reserva.

Dessa forma, segui me formando e (re)formando nos afazeres do dia a dia com os meus alunos em sala de aula, nos desafios que nos são impostos e na prática que nos interroga diariamente. Assim, tudo começou a partir das minhas indagações como professora alfabetizadora, diante das crianças que não conseguiam se alfabetizar ao longo do ano letivo, apesar dos meus esforços para que isso acontecesse.

Compreendi que o trabalho pedagógico se refere à organização de situações didáticas planejadas intencionalmente pelo professor, tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. No entanto, nem sempre alcançamos tais objetivos.

Levo para minha prática pedagógica a experiência em que, durante o ano letivo,

apesar de todas as propostas desenvolvidas em sala de aula, como relatado, um aluno não avançava e sempre dizia que não conseguia ler. Esses são alguns desafios encontrados que requerem uma postura reflexiva:

Por que nenhuma das atividades estava surtindo o efeito esperado nesse aluno? O que eu deveria fazer para ajustar a proposta que estava realizando?

Então, trouxe esse aluno, o Juan, para mais perto de mim, procurei envolvê-lo diretamente nas atividades de escrita e reescrita, convidando-o constantemente à lousa para experimentar suas hipóteses de escrita.

Uma sala de trinta e dois alunos requer do professor uma entrega muito exaustiva, um olhar amplo para todos. Porém nem sempre isso acontece, pois não entramos na sala para “dar conta” do conteúdo planejado, *não!* O tempo todo temos que intervir em questões de diversas ordens. As múltiplas personalidades e pessoalidades que se manifestam nesse processo de relação e trocas, de afetos e desafetos – os quais também habitam o interior das crianças – constantemente requerem a intervenção do professor. Por mais que queiramos atingir a todos, alguns alunos não são alcançados.

Após algum tempo, próximo ao final do ano letivo, esse aluno que, até então, praticamente não havia registrado nenhuma atividade em seu caderno, simplesmente começou a ler tudo o que eu escrevia na lousa. Foi um momento radiante, os outros alunos da classe também ficaram impactados, e falavam:

“Prô!!! - o Juan. está lendo tudo!” .

Assim foi até o final do ano: ele lia nos livros, lia na lousa e começou a registrar algumas coisas. Foi muito gratificante ver a conquista dessa criança, aprendendo algo que ela acreditava não ser capaz de realizar e que é tão importante para a sua vida.

É importante ressaltar que, no caso desse aluno, minha impressão, era de que, em todo o tempo no qual as atividades de leitura, escrita e produção eram desenvolvidos em sala de aula, ele demonstrava não estar aprendendo nada. *Isto, na minha concepção*. Eu tinha essa ideia pelo simples fato de ele não registrar as atividades que eram feitas na lousa e no caderno. Ele não começou a ler e escrever de uma hora para outra, ou como um “estalo”, “num passe de mágica?”.

Ou, por trás desse despertar existe o trabalho contínuo da professora em sala de aula, as leituras realizadas diariamente, nas quais todos, inclusive o aluno Juan., participavam de maneira oral das discussões sobre as histórias, das listas de palavras, das reescritas em que a professora, como escriba, assumiu com os alunos a autoria do texto escrito. Essa ação e muitas outras em conjunto foram assimiladas e aprendidas por Juan.

O aluno Juan. é uma criança que interage com os colegas da classe o tempo todo nos momentos em que as atividades de leitura e escrita estão sendo apresentadas. Enfim, Juan. apresentava uma interação verbal intensa durante as aulas sobre vários assuntos pessoais e referentes à aula. Portanto, é possível que ele tenha processado e elaborado esse conhecimento dinamicamente, discursivamente (Smolka, 2012, p. 116). Esse exemplo evidencia que as crianças estão em constante processo de elaboração de conhecimento quando, na escola, em sala de aula, a professora promove um espaço de aprendizagem que possibilite à criança ocupar o lugar de leitora e escritora. Para que isso seja possível, Smolka nos diz que “ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer” (Smolka, 2012, p. 129).

Pedagogicamente, essa foi a forma de trabalhar assumida nessa pesquisa, ou seja, a professora pesquisadora procurou, em seu trabalho pedagógico, ter uma prática de ensino que fosse além de apresentar uma atividade de rotina em sala de aula, separada da vida cotidiana dos alunos. Ao contrário, ela procurou trabalhar a alfabetização na discursividade, nos momentos de interlocução que aconteciam em sala de aula, possibilitando aos alunos narrarem suas histórias, dizer e registrar a escrita permeada de sentidos para eles. Nessa concepção, “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura” (Smolka, 2012, p. 95).

Cada momento, cada atividade de leitura e escrita e, das narrativas que aconteciam orais e escritas construídas pelas crianças se dava a partir da mediação da professora-narradora-pesquisadora. Pois nessa perspectiva discursiva o aluno tem a oportunidade de desenvolver alternativas de escritura, e arrisca modos de escrever para se fazer comunicar. Testando assim suas elaborações sobre a língua da qual está inserido.

Portanto, a finalidade primordial a se considerar nessa pesquisa é considerar caminhos mais produtivos a percorrer no processo de escolarização das práticas de escrita e leitura. E, ainda, possibilitar as crianças expressar suas ideias, seus questionamentos, sua visão de mundo, valorizar a linguagem falada das crianças nas interações que se desenvolvem na escola e fora dela. Organizar tempo e espaço em sala de aula transformando em um ambiente de fato alfabetizador, promovendo a capacidade e autonomia de saber de cada criança.

Em minha realização pessoal, eu me encontro muito feliz e inspirada a seguir esse caminho que trilhei com os alunos dessa turma. Sei que esse não se trata do jeito certo ou errado de ensinar, trata-se da responsabilidade assumida quando me propus a alfabetizar. Por

si só, é um desafio ensinar a língua materna, língua essa que as crianças já falam, e pretendo ensinar. Quando um professor realiza as leituras juntos com seus alunos e percebe que eles já estão lendo, é uma felicidade muito grande, é muito gratificante. Sinto uma enorme realização com minha profissão de professora, por mim e por meus alunos.

Quanto à minha formação, (re)formação da prática pedagógica, os estudos e leituras não se restringem apenas às autoras referenciadas no trabalho. Cada vez que eu e os meus alunos avançamos em nossos aprendizados, mas nos impulsionamos às novas ideias e teorias de novos autores. Cada um deles contribui para a minha formação, cada pressuposto teórico fundamenta a minha prática e a orienta, na construção do perfil da professora que desejo me tornar. Nessa minha caminhada, percebo que meu processo de ensino e aprendizagem, e de meus alunos, está longe de findar. Pois, a cada descoberta, cada conhecimento aprendido, surgem novos questionamentos que precisam ser saciados.

Paulo Freire, ao discorrer sobre a prática docente, diz:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. 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, 2021, p. 28).

Finalizo essa dissertação com a convicção de que o caminho mais adequado para uma prática pedagógica crítica e consciente do compromisso com o educando se inicia na formação em contato com os aprendentes. Convidando-os a fazer parte da construção de seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovitch). **Marxismo e filosofia da linguagem : problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 5. ed. São Paulo : HUCITEC, 1990. 196p.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2020.
- BOSSA, Nádia. **Aparecida, fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2021.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COOL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; PRADO, Guilherme do V. Toledo; EVANGELISTA, Francisco (orgs.). **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Revista espaço do currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 162-171, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12333>. Acesso em: 18 out. 2024.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- JUNQUEIRA, Sônia. **Poesia na varanda**. Ilustrações de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Badabum, 2021. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/poesia_na_varanda. Acesso em: 10 set. 2024.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARIANI, Bethania. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, Santa Maria, n. 48, p. 131-141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14428>. Acesso em: 03 out. 2024.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- NÉBIAS Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133-140, fev. 1999.
- NÓVOA, Antônio, **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PARK, Margareth Brandini (org.). **Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PEREIRA, Fátima Amélia Lopes. Ser criança e ser aluno: concepção das professoras do 1º ciclo do ensino básico. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 37-62, 2009.
- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França. (org.). **Narrativas e formação: diálogos universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

REVISTA EDUCAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO. Garanhuns, v. 1, n. 1, out. 2015/mar. 2016. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>. Acesso em: 27 set. 2024.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Narrativa como método de pesquisa. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, p. 37- 51, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 01 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEBER, Maria Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582179154>. Acesso em: 02 out. 2024.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento**: em sala de aula. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

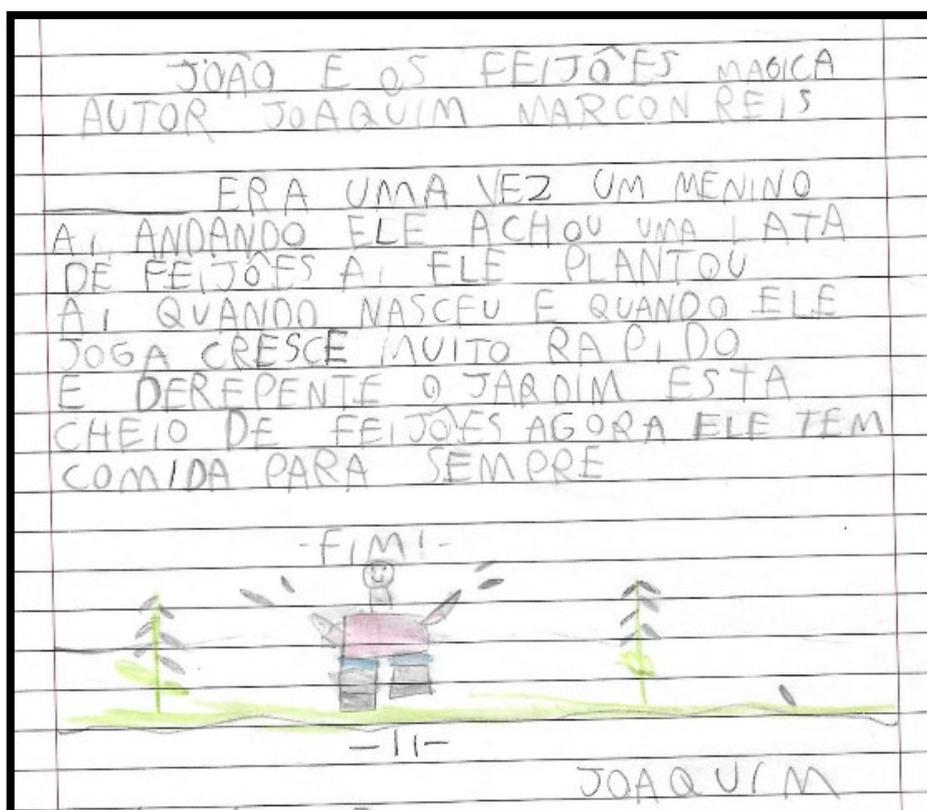
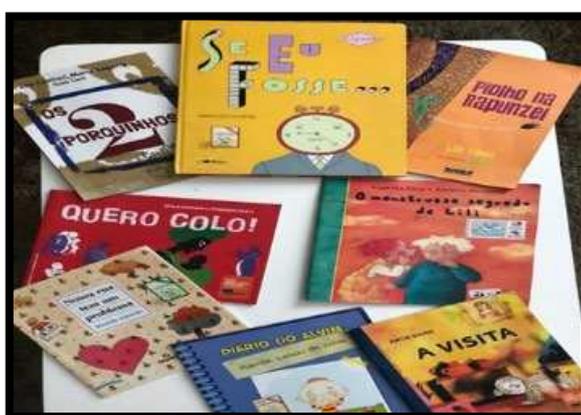
WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

As imagens das atividades abaixo, estão organizadas na sequência que foram apresentadas na dissertação:

ATIVIDADE 3 – REESCRITA DOS CONTOS DE FADAS E OUTROS GÊNEROS



ANEXOS

A9 DUAS AMIGAS

AUTOR: JOÃO MIGUELI

E UM MENINA ABRINC
SO ZINHA, ABR
AMEN I BRICA DE BOLA
E BRICA DE MINO
E AMACOMO - PIZZA
CACHORO QUETE

GADARE OCE
FIM



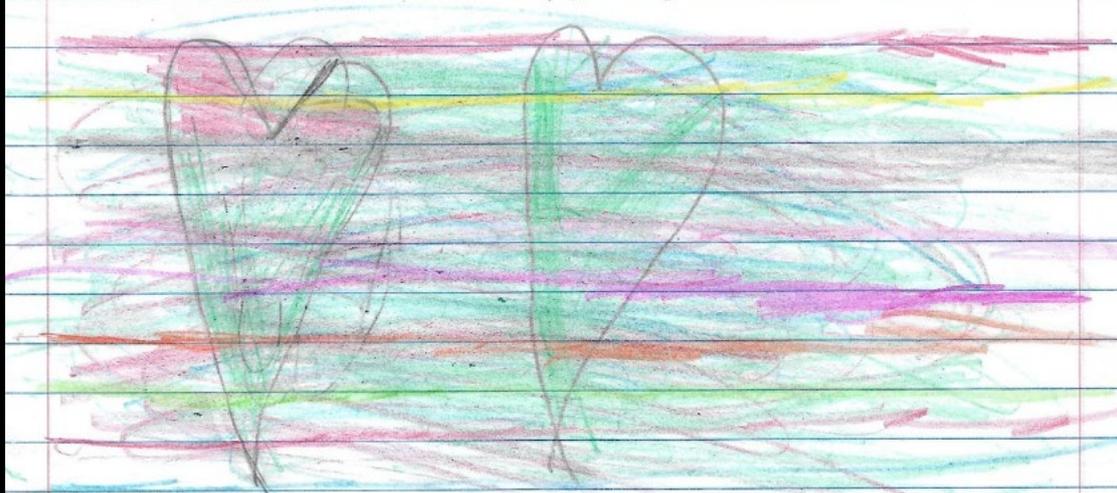
ANEXOS

AUTORA: LAIS

ON DIA QUE NASCEDI

ONASCIMENTO DA LAIS FOI DIA
20/01/2016 UM DIA MUITO LINDO
COMO BASTANTE SOL, FOI UM DIA
CORRIDO MAIS DEU TUDO CERTO
FOI PARTO CESSARIA

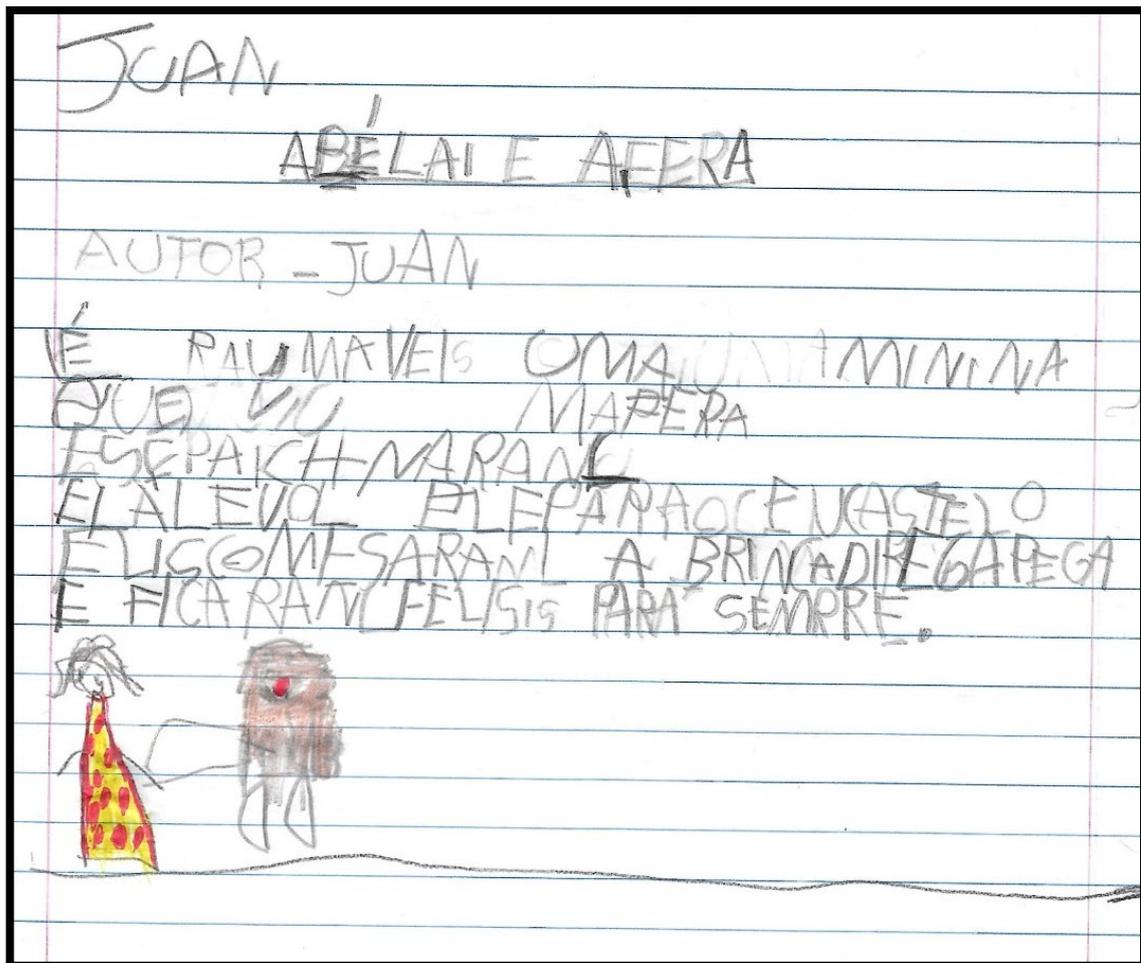
LUGAR DE NASCIMENTO



ANEXOS



ANEXOS

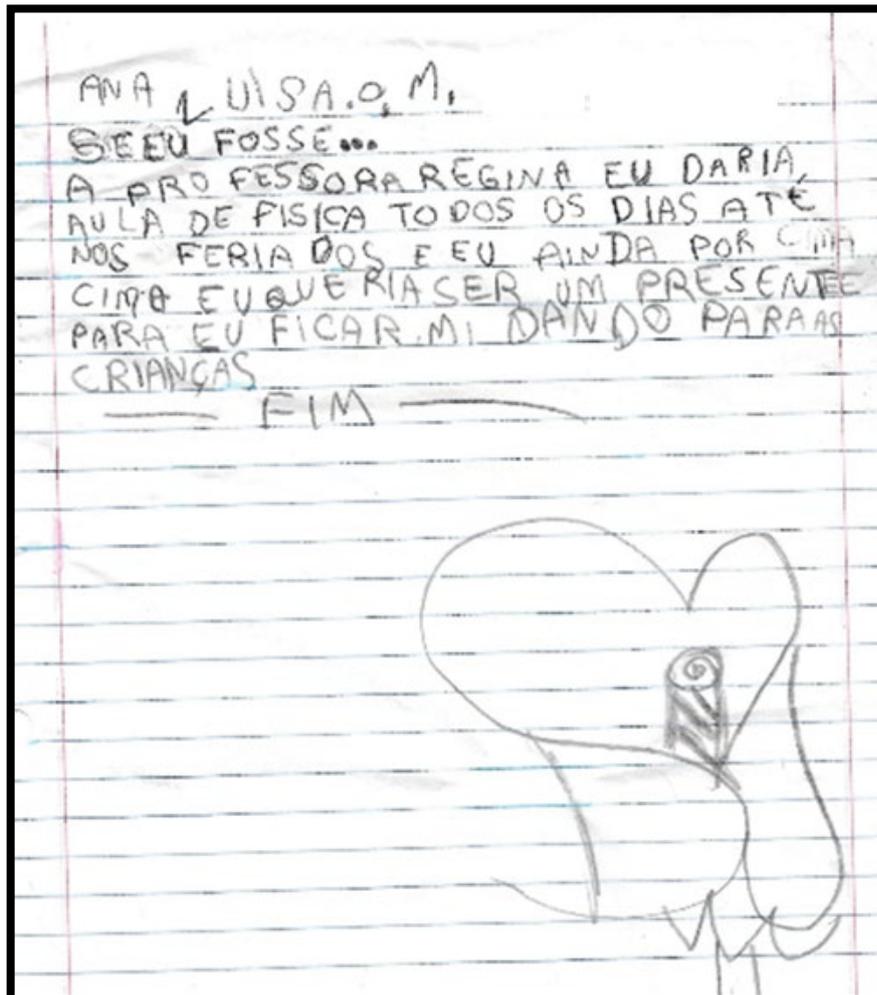
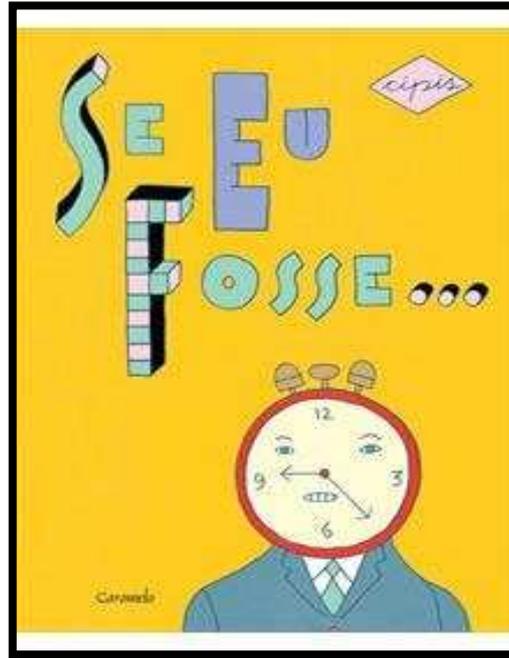


ANEXOS

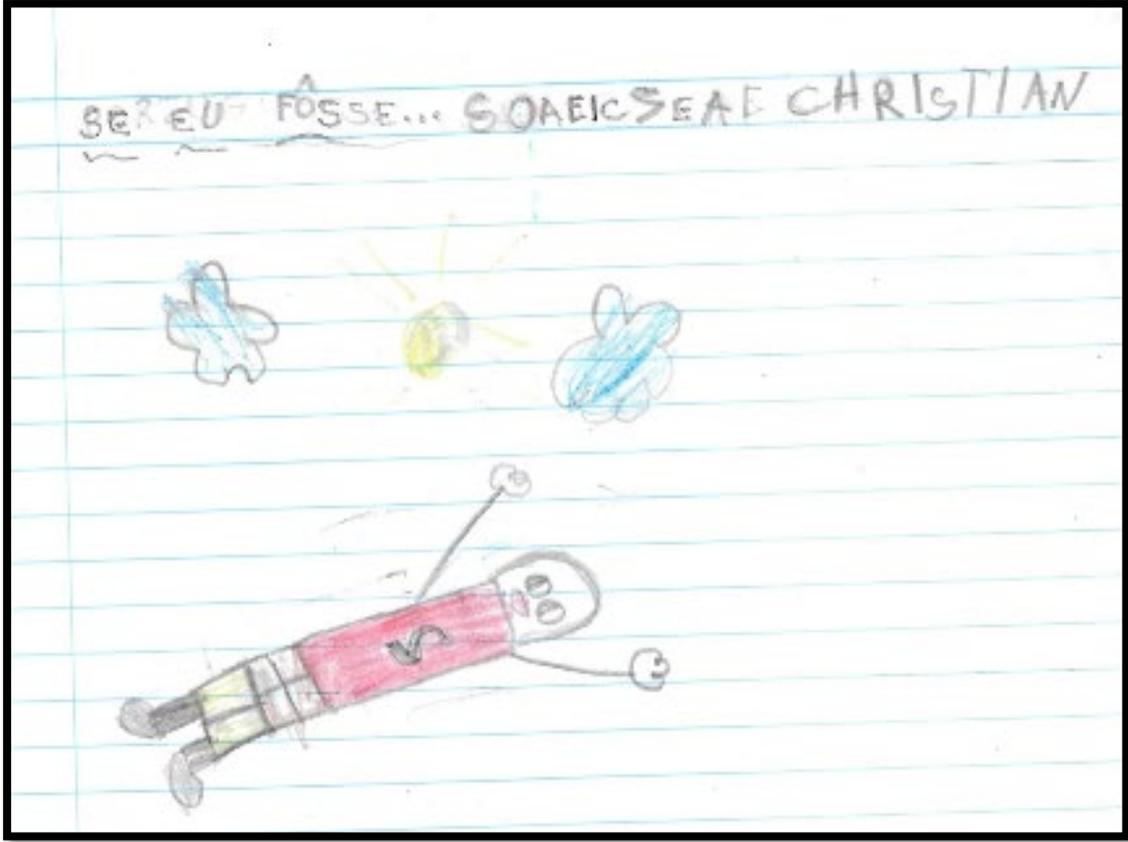
JOÃO MARIA E A SENHORA IDOSA.	
AUTORA: Yasmim	
A MUITO TEMPO ATRAS VIVIA DOIS IRMÃOS	
QUE MORAVAM COM SEUS PAIS ELES TINHAM UMA	
MÃE E UM PAI MAS A MÃE E O PAI ERAM MUITO	
MALVADOS E NÃO AMAVAM OS FILHOS ELES	
ERAM MUITO EDUCADOS. UM DIA A IRMÃ	
DISSE: ESTOU COM MUITA FOME.	
E O IRMÃO DISSE:	
EU TAMBEM ESTOU IRMÃ OS PAIS FICARAM	
MUITO BRAVOS COM OS FILHOS.	
ENTÃO PENSARAM	
-QUE TAL LEVALOS AU CIMITERIO DISSE A	
MÃE. -BOVA IDEIA DISSE O PAI.	
ENTÃO LEVARAM OS FILHOS PARA O CIMITERIO E	
FICARAM SOZINHOS LA'. OS IRMÃOS COMESARAM A CHORAR	
MAS VIRAM QUE TINHA UMA CORUJA EM VMA	
ARVORE E A SEBIRAM E VIRAM UMA CASA ONDE	
MORAVA UMA SENHORA A SENHORA ERA AMOROSA E OS	
IRMÃOS JUNTO COM A SENHORA IDOSA MORARAM	
COM ELA.	
	Yasmim

ANEXOS

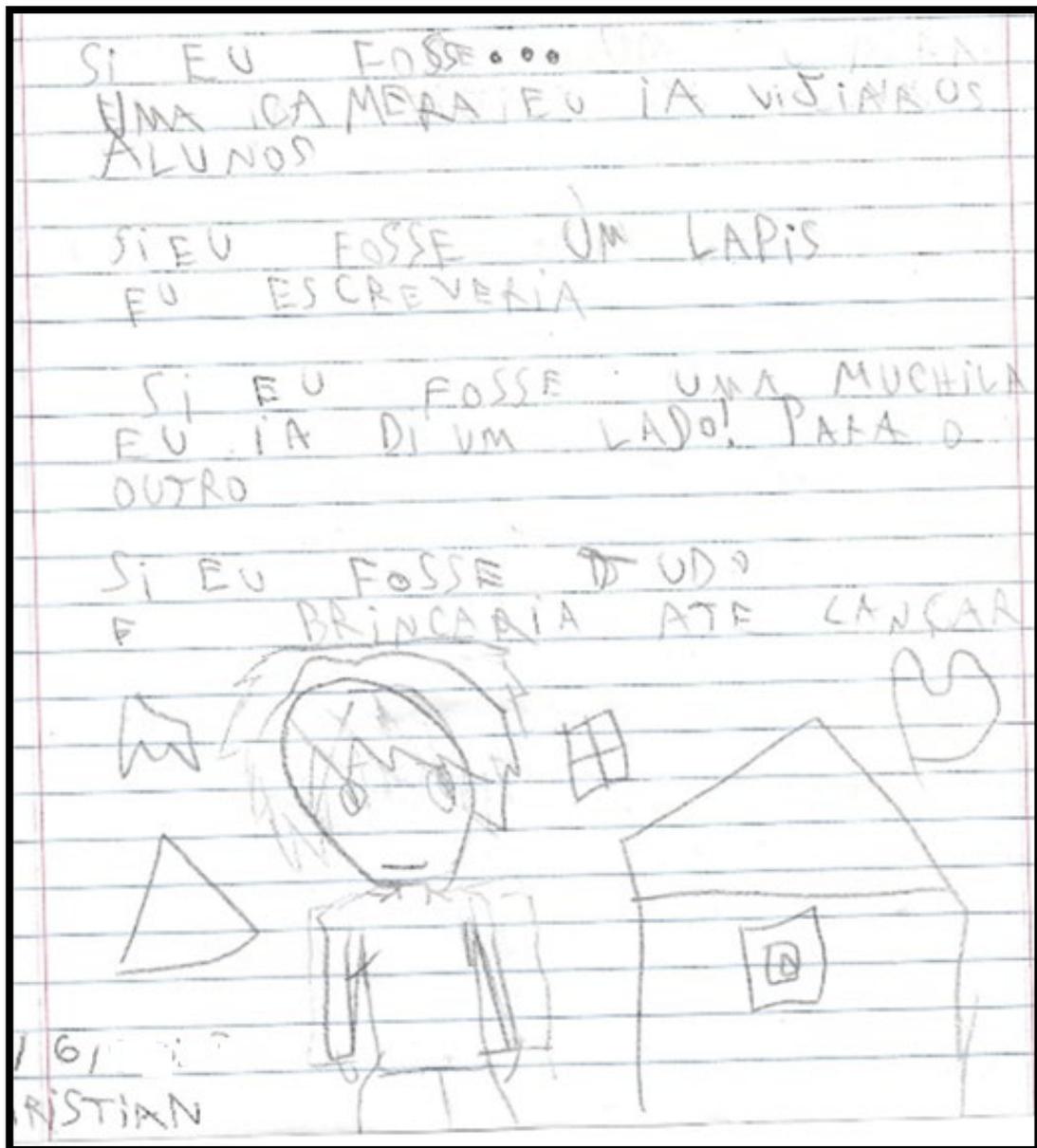
ATIVIDADE 3.1 DO LIVRO "SE EU FOSSE"



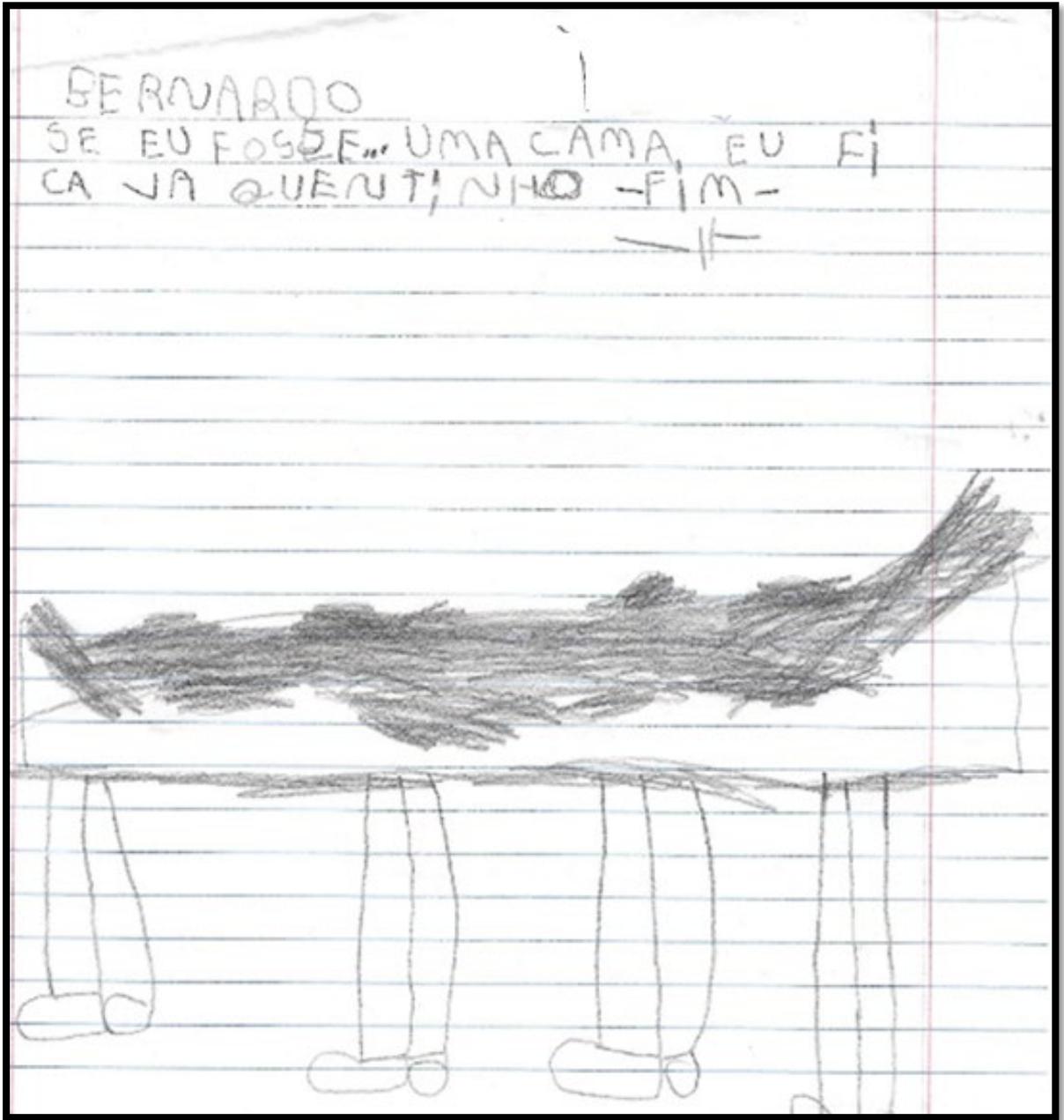
ANEXOS



ANEXOS

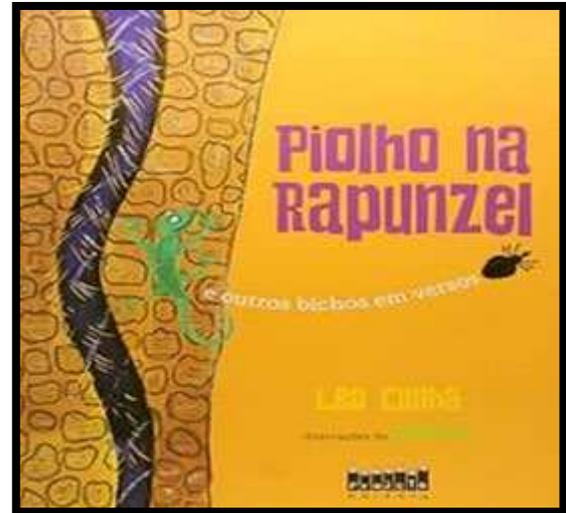
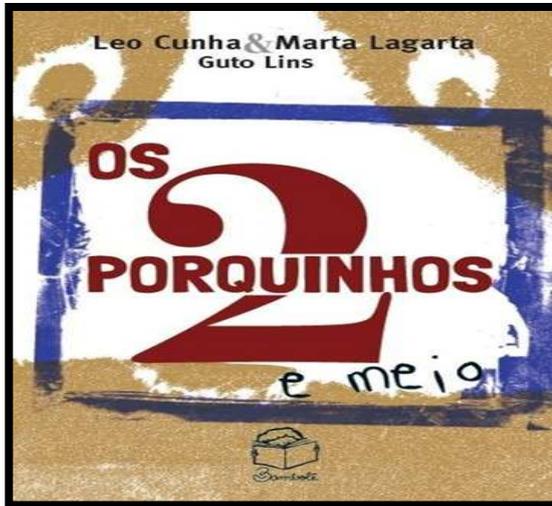


ANEXOS



ANEXOS

ATIVIDADE 3.2 - IMITANDO O AUTOR LÉO CUNHA



RAPOZE'U
 AUTOR:
 HELENA

ERA UMA VEZ UM MAMENINA
 E ELA VO EROPA DA EAMAE. DERA
 E ELA VALO - MAE EU QUE
 ROVA VORA MA EU LO - NAO PO QUE
 TE DE SA MAMA VA RAPOZ QUE
 SUE E ELA NATO UMA Q UNOTO
 LALALALA. UM PIE OUIA MOZCA
 DE ELA VALO - RAPOZEU JOGA
 SOARSA JO GO SIM ELE SUPLO
 CO QUE A MAE DE - ELA NAO
 SAIA QUE A E TI MENTE
 EAMAE DE ELA. COPIONATORI
 EA MAE MOR. EU ELA S. VERNO

ANEXOS

OSTRES PORQUINHOS E A CABRALOUCA

AUTOR: NATHAN BATISTA CONCEIÇÃO

ERA UMA VEZ TRES PORQUINHOS QUE
 MORAVA NA MESMA CASA QUE A MÃE
 TODO DIA A CABRA OUVIA COM A MÃE
 IA PEGAR COMIDA E LA MESIFA VA
 DE MÃE DO PORQUINHO (BATEO NA MÃE
 PORQUINHO NÃO ABIL POR QUE OPE DA MÃE
 E ROSA EM CABRA E BRANCO O PORQUINHO MAS
 VELHO E OUTROS PALAVEN E VER DA MÃE
 E FALO PARA IR M E A QUANDO A MÃE
 IA NA VIZINHA A CABRA FOI LA N
 PINTOU OPE DE ROSA ELA FALO PARA ABIR
 MAS NOSA MÃE TEM VOS DE M CALMA
 PA CABRA FOI INORA NA HORA QUE
 A CABRA SAIU DA MÃE VIU A CABRA
 QUE IA CHIVAR A PORTA QUANDO A
 MÃE VA SAIR A MÃE PECO A CABRA
 E NÃO TEVE MAS CABRA LOUCA A MÃE
 MATOU

FIM

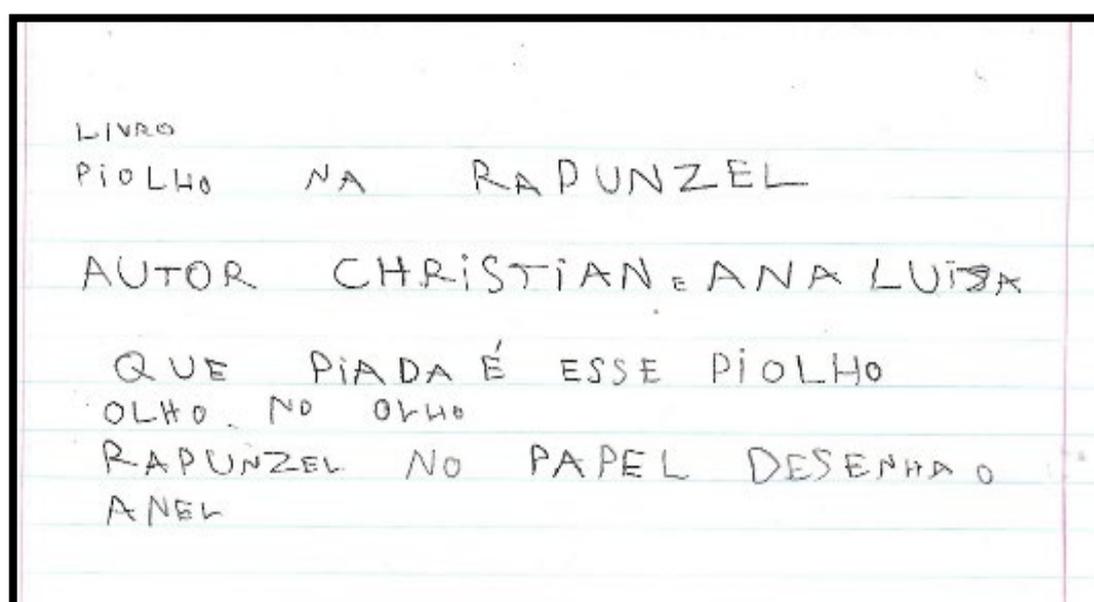
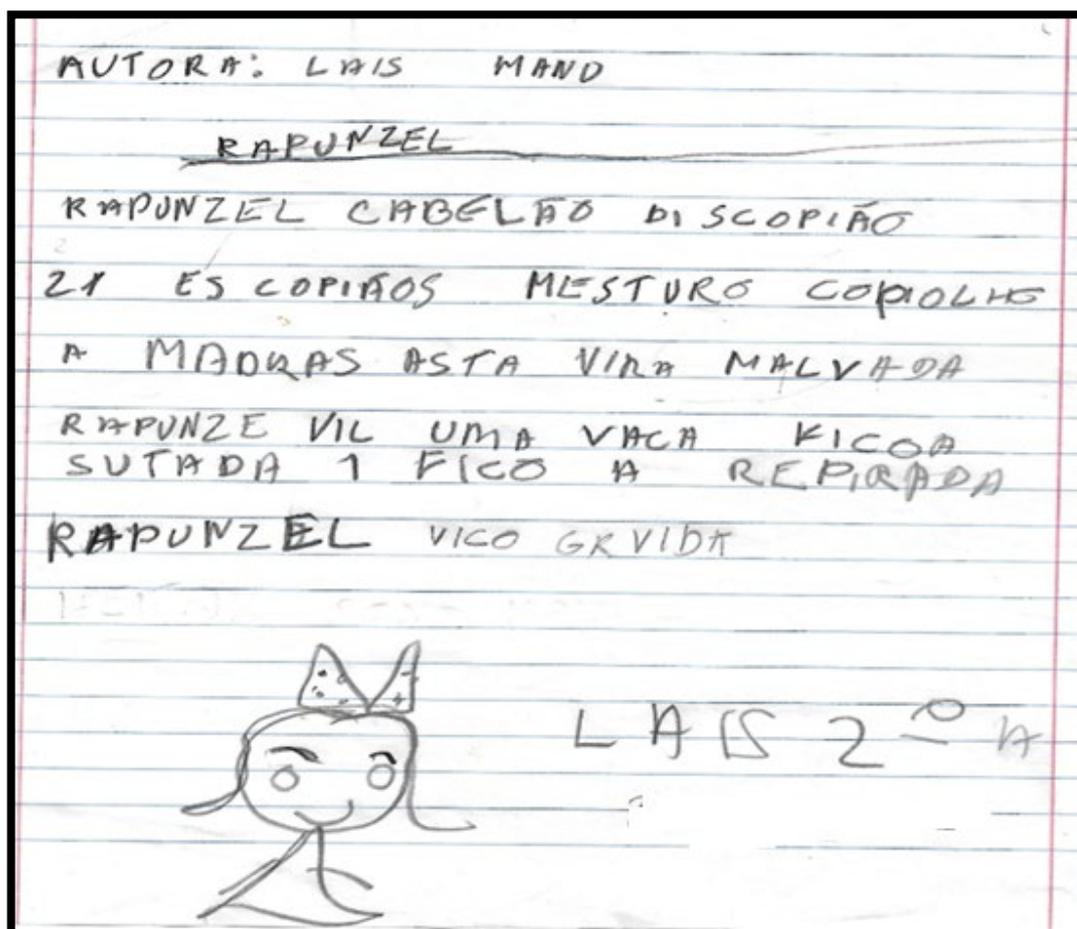
ANEXOS

OS TRÊS PORQUINHOS LOUCOS

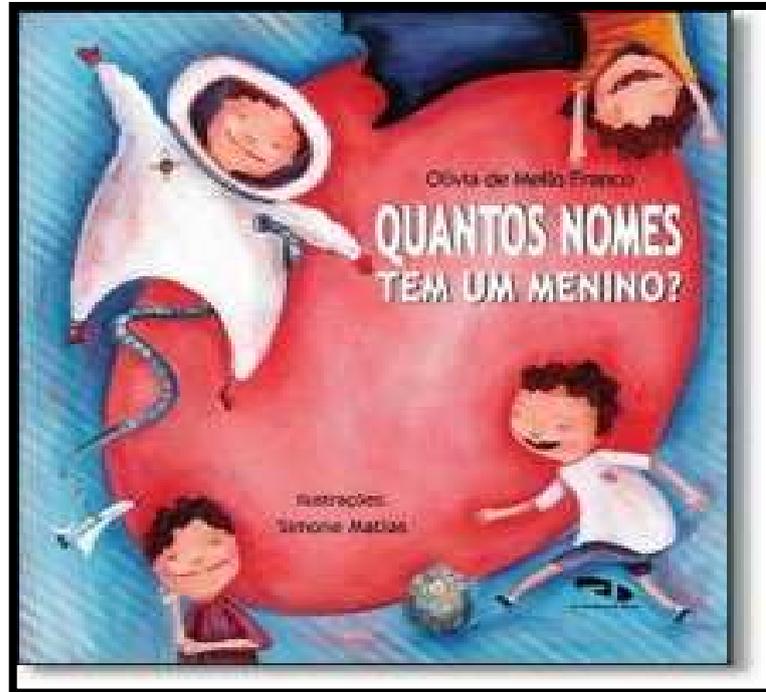
AUTOR: JOÃO MIGUEL

— ERA UMA VEZ OS TRÊS PORQUINHOS
OS TRÊS PORQUINHOS ERA MUITO
LOUCOS ELES FASIA MUITA
LOUQUISE O PRIMEIRO PORQUO
DEZ ENHAVA COIZA ALEATORIA
O OUTROS DOIS PORQUOS FASIA
MUITAS OUTRAS COISAS UM
SERTO DIA APARECEU UMA BRUXA
ESA BRUXA TRANSFORMOU DOIS
PORQUOS EM GATOS O TERSEIRO
PORQUO SISCOU DEU AI O TERSEIRO
PORQUO FOI ESCONDIDO PEGO A
VARINHA DA BRUXA E TRANSFORMOU
OS DOIS GATOS EM PORQUOS DE
NOVO E A BRUXA FICO PRESA
NA CORDA E
FIM

ANEXOS



ANEXOS

ATIVIDADE 3.3 DO LIVRO - "QUANTOS NOMES TEM UM MENINO?"

Escrita

Como eu sou chamado

Éra uma vez um menino que era chamado varias nomes. Na minha familia eu sou chamado kaka meus amigos me chama de caso alguns me chamam de mazuca kazuechi cai caozuri tu ve e todos os meus nomes diferentes

ti m

ANEXOS

Nome: MARIA FERNANDA FARIAS SOBRAL

Atividade: COMO ME CHAMAM

COM MEU NOME É MARIA FERNANDA FARIAS SOBRAL
 MAIS MEUS AMIGOS ME CHAMAM DE MARIA
 MAIS JÁ MINHA MÃE E MEU PAI CHAMAM DE
 FERNANDA JÁ MINHA IRMÃ ME CHAME DE MARIA
 IGUAL A DAS MINHAS AMIGAS MINHA VÓ ME CHAMA
 DE NETA E O RESTO ME CHAMA DE MARIA ♥ 😊
 E MINHA PRIMA ME CHAMA DE MA E EU NÃO GOSTO
 QUE ME CHAMAM DE FERNANDA

FIM

MEU NOME: BERNARDO

MUITAS PESSOAS ME CHAMAM DE BERNARDO, BE, BEBE, MAS A MINHA MÃE ME CHAMA DE VÁRIOS NOMES: TUTU, BEBE, FILHO, VIDA, AMOR

MAS O MEU PREFERIDO É BE.

ANEXOS

COMO ME CHAMAM

MEU NOME É ANA JÚLIA ARAÚJO
CUNHA TENHO 8 ANOS, E MINHA MÃE ME
APELIDOU DESDE QUE EU ERA UM BEBÊ DE
JÚJU.

AMO SER CHAMADA ASSIM POIS SINTO
MUITO AMOR. QUANDO MINHA MÃE ESTÁ BRAVA
ME CHAMA DE ANA.

MEU PAI É A FAMÍLIA TODA ME CHAMAM
DE JÚJU, OU JU, EDUARDA E GIOVANA SÃO
MINHAS PRIMAS E ME CHAMAM DE JÚJUBA
MINHA TIA SULAMITA ME CHAMA DE
JÚJUZINHA, AMOS OS APELIDOS EU AMO.
MINHAS PROFESSORAS TINE E CARMEM
ME CHAMAM DE JÚLIA.

ASSIM SIGO FELIZ COM AS INV
MERRAS DEMONSTRAÇÕE DE CARINHO E
AMOR.

JÚJU

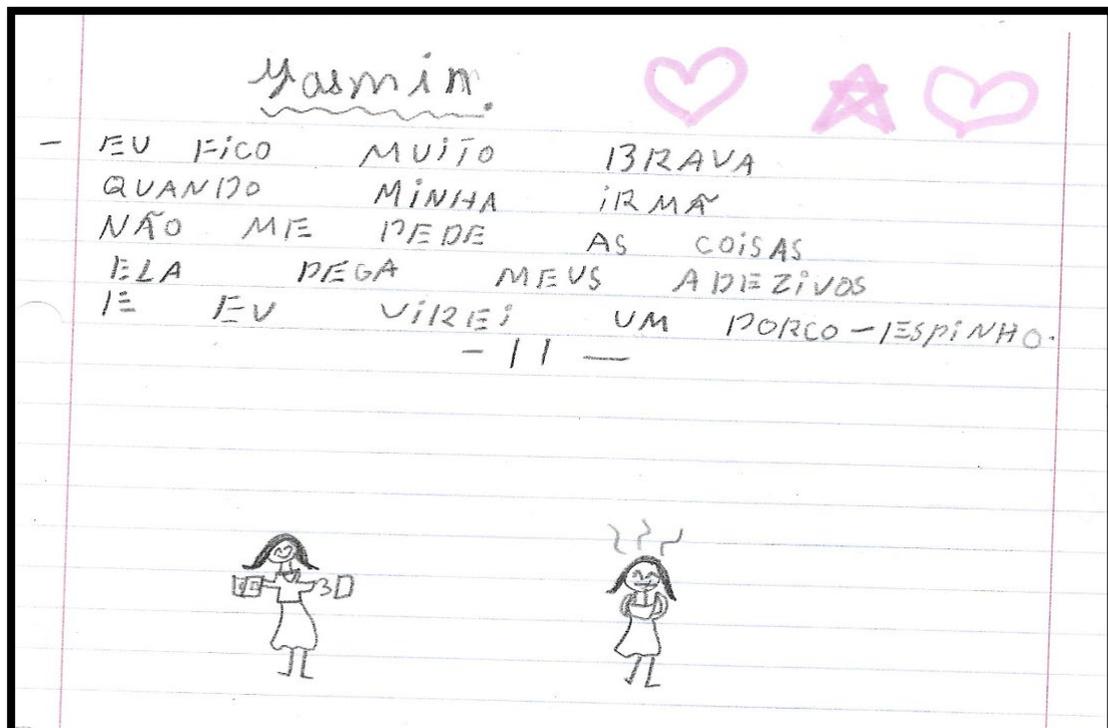
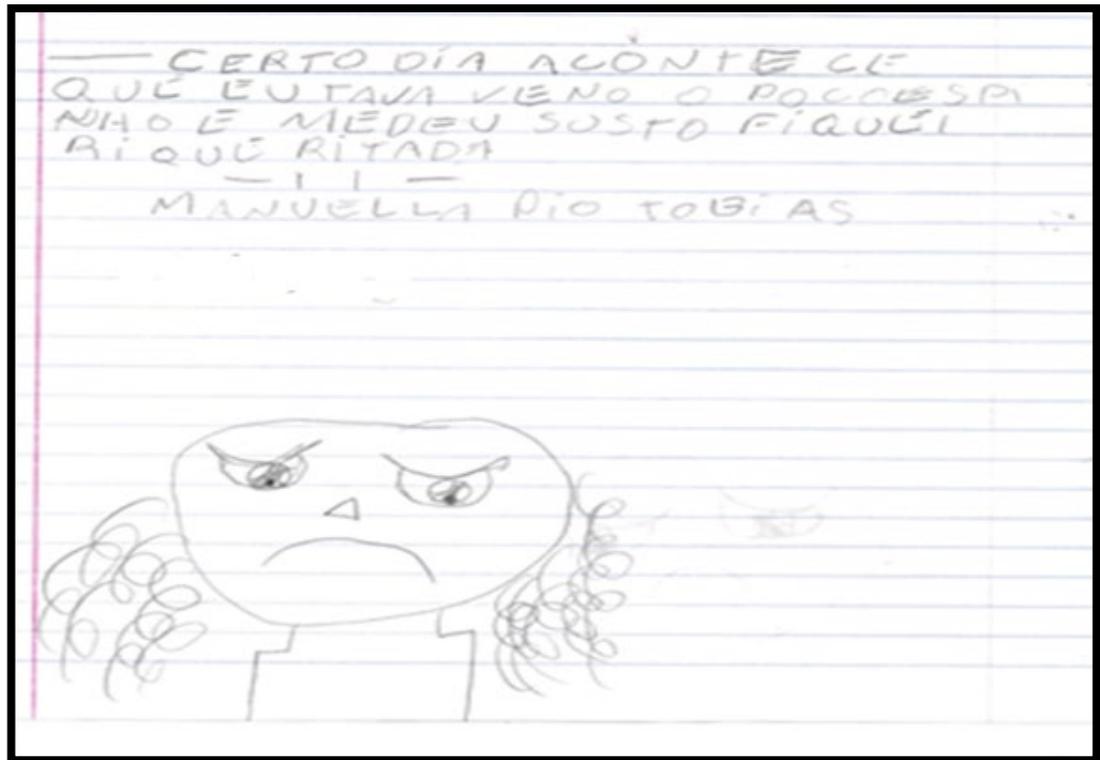
fim

ANEXOS

ATIVIDADE 3.4 DO LIVRO “PEDRO VIRA PORCO ESPINHO”

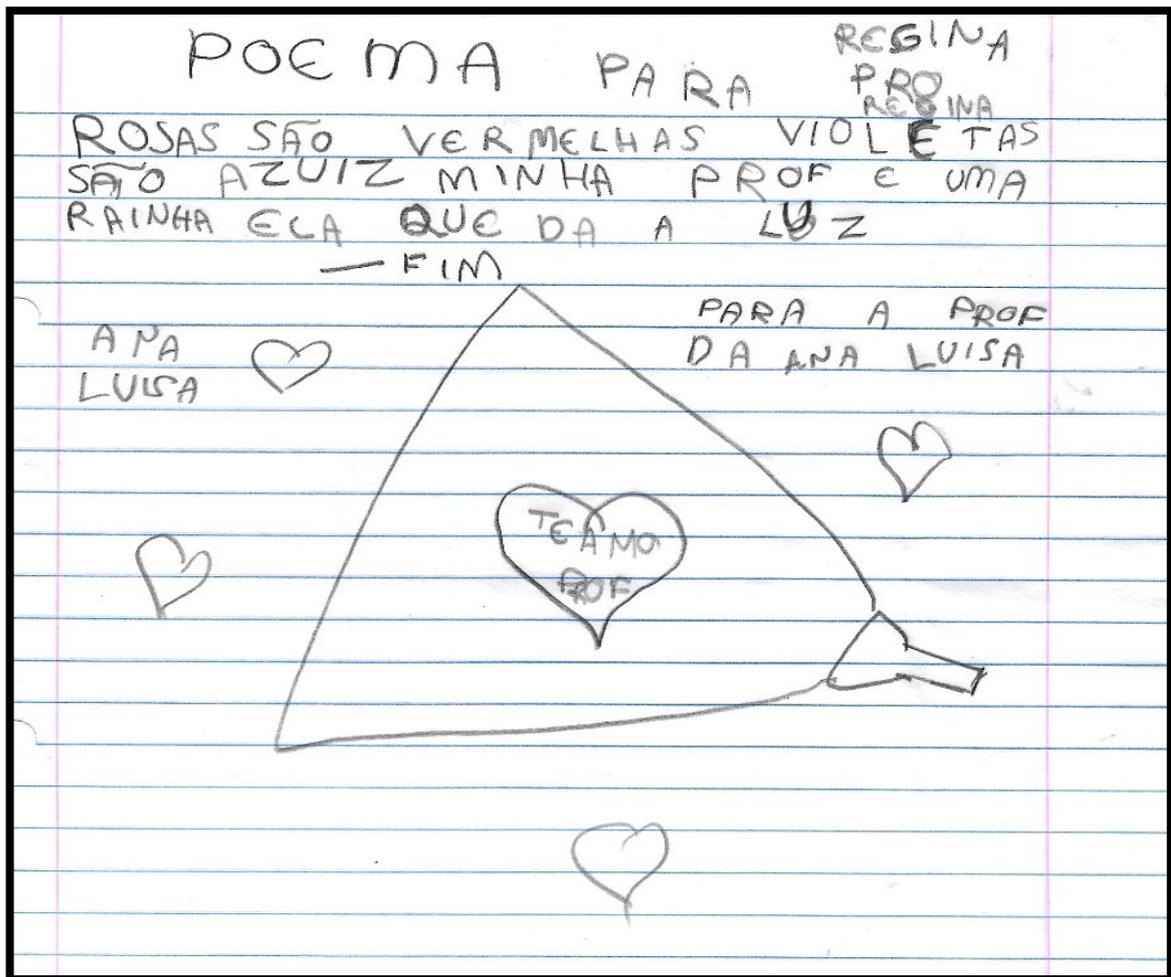
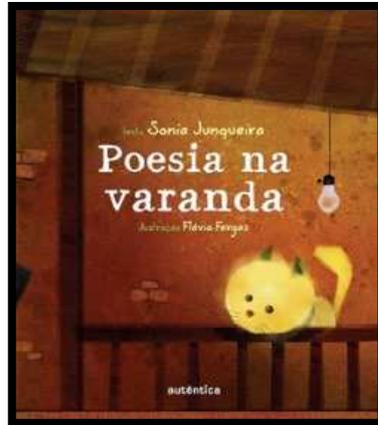


ANEXOS

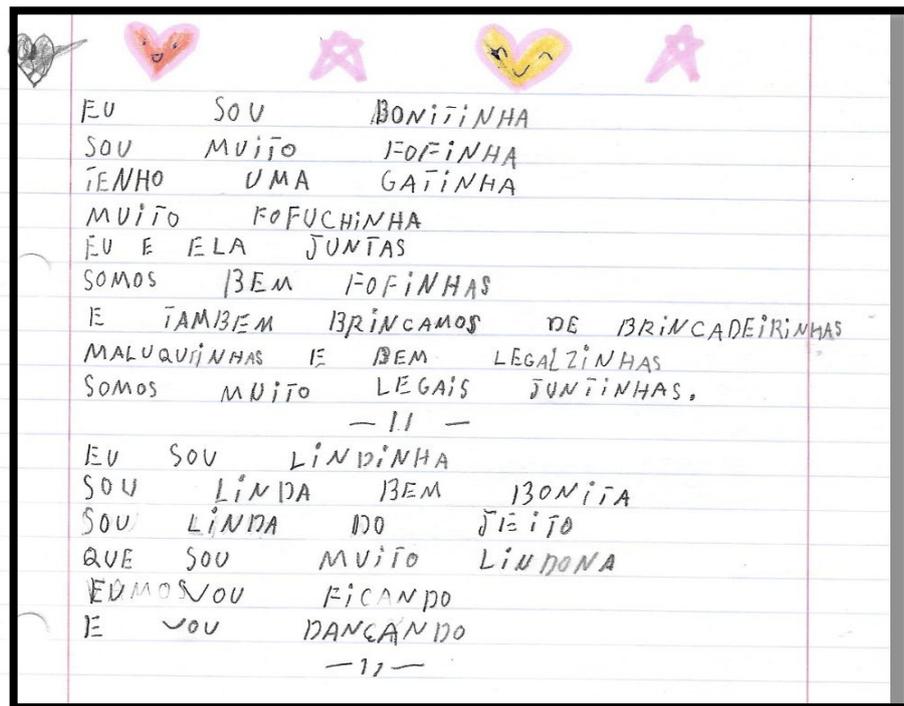


ANEXOS

ATIVIDADE 3.5 – “MINHAS POESIAS”



ANEXOS



ANEXOS

HOJE FUI NA MINHA ESCOLA
 LA ME CONSENTREI
 PARA FAZER UMA POESIA
 QUE EU AINDA NAO SEI

-II-

FUI NA AULA DE EDUCACAO FISICA
 BRINQUEI DE AMRELINHA
 MAS FICA BEM MELHOR
 SENTIVER UMA COMPANIA

JOAQUIM

SOV MENINO JOAQUIM
 GOSTO DE SAIR
 VOU NA CHACARA DOS MEUS AVOS
 PARA LA ME DIVERTIR

AGORA VOU CONTAR
 O QUE ACONTECE LA.
 MINHA VO PLANTOU TOMATE
 EI FICO LA RARA REGAR.

-II-

JOAQUIM