

ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA UEMG (SIALE)

“O LEGADO DE MAGDA SOARES
PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO”

Organizadores

Taís Aparecida de Moura
Juliana Cristina Bomfim
Magda Dezotti
Welessandra Benfica
Daniela Perri Bandeira
Gabriel Teodoro Gomes
Daniel Santos Braga



Pedro & João
editores

**ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA
UEMG (SIALE)**

**“O legado de Magda Soares para a alfabetização e
o letramento”**



Pedro & João
editores

TAÍS APARECIDA DE MOURA
JULIANA CRISTINA BOMFIM
MAGDA DEZOTTI
WELESSANDRA BENFICA
DANIELA PERRI BANDEIRA
GABRIEL TEODORO GOMES
DANIEL SANTOS BRAGA
(ORGANIZADORES)

**ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA
UEMG (SIALE)**

**“O legado de Magda Soares para a alfabetização e
o letramento”**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Taís Aparecida de Moura; Juliana Cristina Bomfim; Magda Dezotti; Welessandra Benfica; Daniela Perri Bandeira; Gabriel Teodoro Gomes; Daniel Santos Braga [Orgs.]

Anais do I Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento da UEMG (SIALE). “O legado de Magda Soares para a alfabetização e o letramento”. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 547p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0975-3 [Digital]

1. Anais. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Magda Soares. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Lavínia Rosa Rodrigues

Reitora

Thiago Torres Costa Pereira

Vice-reitor

Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitora de graduação

Moacyr Laterza Filho

Pró-reitor de extensão

Vanesca Korasaki

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Daniel Santos Braga (UEMG/IBIRITÉ)
Daniela Perri Bandeira (FaE/UEMG/BH)
Gabriel Teodoro Gomes (UEMG/CAMPANHA)
Juliana Cristina Bomfim (UEMG/PASSOS)
Magda Dezotti (UEMG/CARANGOLA)
Taís Aparecida de Moura (UEMG/PASSOS)
Welessandra Aparecida Benfica (UEMG/IBIRITÉ)

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Gavião Bastos Oliveira (UEMG/Poços de Caldas)
Ana Caroline Almeida (UFSJ)
Ana Paula Braz Maletta (FaE/UEMG/BH)
Ana Paula Ferreira Pedroso (UEMG/Ibirité)
Ana Paula Pedersoli Pereira (UEMG/Ibirité)
Andrea Cristina Ulisses de Jesus (FaE/UEMG/BH)
Anicézia Pereira Romanhol Bette (UEMG/Leopoldina)
Daniel Santos Braga (UEMG/Ibirité)
Daniel Carlos Santos da Silva (IFPR)
Daniela Perri Bandeira (FaE/UEMG/BH)
Danielle Lameirinhas Carvalhar (FaE/UEMG/BH)
Elaine Kendall Santana Silva (UEMG/Divinópolis)
Gabriel Teodoro Gomes (UEMG/Campanha)
Ivane Laurete Perotti (FaE/UEMG/BH)
Juliana Cristina Bomfim (UEMG/Passos)
Janayna Alves Brejo (FaE/UEMG/BH)
Joana D'Arc Teixeira (FIB - Bauru)
Ketilin Mayra Pedro (UFSCar - São Carlos)
Luciano Andrade Ribeiro (FaE/UEMG/BH)
Magda Dezotti (UEMG/Carangola)
Mayra Moreyra Carvalho (UEMG/Passos)
Nicole de Santana Gomes (UEMG/Campanha)
Patrícia Gonçalves Nery (FaE/UEMG)
Patrícia Moulin Mendonça (UEMG/Ibirité)
Taís Aparecida de Moura (UEMG/Passos)
Tânia Rezende Silvestre Cunha (UEMG/Ituiutaba)
Welessandra Aparecida Benfica (UEMG/Ibirité)



**I Seminário Internacional de Alfabetização e
Letramento da UEMG (SIALE)
(Edição Passos)
De 11 a 13 de setembro de 2023
“O legado de Magda Soares para a alfabetização e o
letramento”**

Programação completa

Dia 11/09/2023

19h – Abertura cultural e mesa de boas-vindas (virtual)

19h30 – Mesa de abertura (virtual)

Histórias e sentidos da leitura e da escrita: diálogos com Magda Soares

Professoras convidadas: Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP/Marília) e Magda Dezotti (UEMG/Carangola)

Mediadoras: Professoras Juliana Cristina Bomfim e Taís Aparecida de Moura

Transmissão: canal do YouTube da Pedagogia UEMG Passos

Dia 12/09/2023

09h – Mesa-redonda (virtual)

Relatos de experiências: contribuições de Magda Soares em contexto internacional

Palestrantes convidadas: Giovana Santos Braga (MCIE – Melbourne City Institute of Education, Melbourne, Austrália); Anna Cláudia Fávero Resende e Silva (Universidade do Porto/Portugal).

Mediadoras: Professoras Welessandra Aparecida Benfica e Daniela Perri Bandeira

Transmissão: canal do YouTube da Pedagogia UEMG Passos

14h – Apresentações de trabalhos (presencial)

Local: UEMG/Passos - Bloco 1 Principal

19h – Abertura Cultural (presencial)

19h15 – Mesa-redonda (presencial)

Conversas com crianças relatando sobre seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita

Crianças convidadas: Sofia Cabral Souza, Laura Gabrielle Silva e João Lucas Oliveira

20h15 – Mesa-redonda (presencial)

A influência das obras de Magda Soares para a formação de alfabetizadores(as) na UEMG

Professor (as) convidado(as): Daniela Perri Bandeira (FaE/UEMG/BH), Gabriel Teodoro Gomes (UEMG/Campanha) e Welessandra Aparecida Benfica (UEMG/Ibirité).

Mediadora: Professora Taís Aparecida de Moura

Local: Câmara Municipal de Passos (presencial com transmissão ao vivo)

Transmissão: Facebook Câmara Municipal de Passos

Dia 13/09/2023

9h - Apresentações de trabalhos (virtual)

Transmissão: salas do Meet

14h – Mesa-redonda (virtual)

Paulo Freire e Magda Soares: contribuições para uma alfabetização crítica

Professoras convidadas: Ana Caroline de Almeida (UFSJ) e Lesley Bartlett (University of Wisconsin-Madison/Estados Unidos)

Mediador (a): Professora Magda Dezotti e Professor Gabriel Teodoro Gomes.

Transmissão: canal do YouTube da Pedagogia UEMG Passos

19h – Abertura cultural (presencial)

19h30 – Mesa de encerramento (presencial)

Vozes de professoras (es) alfabetizadoras(es) do sudoeste mineiro

Professoras convidadas: Rosália Maria Lemos Barbosa (Rede Municipal de Passos) e Gláucia Urciliana de Figueiredo (Rede Estadual de Educação de Minas Gerais)

Mediadoras: Juliana Cristina Bomfim e Taís Aparecida de Moura

Local: Câmara Municipal de Passos (presencial com transmissão ao vivo)

Transmissão: Facebook Câmara Municipal de Passos

SUMÁRIO

Apresentação	25
---------------------	-----------

Parte 1 - Resumos

Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

"Família é toda minha e dá vontade de botar dentro de uma caixinha": uma experiência de rimas com as crianças	29
Mariana Rodrigues de Jesus Mariane Del Carmen da Costa Diaz	

A alfabetização na transição entre educação infantil e ensino fundamental: o que dizem as pesquisas	30
Mariana Gonçalves de Alencar Elvira Cristina Martins Tassoni	

A representação da criança de seis anos na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise de pesquisas acadêmicas	32
Rachel Moreira Almeida Rodrigues	

Alfabetização na perspectiva discursiva: as crianças e os eixos de trabalho com a linguagem	33
Bruna Molisani Elizabeth Guedes da Silva	

Análise dos percursos metodológicos das pesquisas produzidas em alfabetização no Rio Grande do Sul entre 2017 e 2021	35
Kamila Petrikicz Renata Sperrhake Luciana Piccoli	

Comemorando o aniversário do alfabeto: um trabalho com a escrita de convites e bilhetes	36
Juliane Dias Guillen	

Como a alfabetização e a ludicidade se relacionam nas pesquisas	37
Ariane Crociari Marcia Cristina Argenti	
Da internet para os livros: os memes como ferramenta de aprendizagem linguística	38
Francisca Silveline Pereira da Silva	
Leitura e escrita no ambiente alfabetizador: revisitando as orientações curriculares de Bom Jardim em busca de uma prática mais lúdica	39
Jonathan Aguiar Matheus Pinheiro Jonas Edinaldo da Silva	
Mapeamento de práticas de leitura na educação infantil: estudo bibliográfico	41
Vitória Caroline dos Santos Marcia Cristina Argenti	
O carteiro chegou de Janet e Allan Ahlberg: uma viagem na leitura e escrita do ensino básico	42
Vinícius Cardoso dos Santos Thamires dos Santos Izídio Noadia Iris da Silva	
O contato das crianças pequenas com a língua escrita através dos espaços da sala de referência	44
Bianka de Abreu Severo Mauri de Abreu Severo Maristela Silveira Pujol	
Principais fundamentos vigotskinianos no pensamento de Ana Luiza Smolka com enfoque para o tema da apropriação da linguagem escrita	45
Juliana Cristina Bomfim	
Reflexões sobre o conhecimento das letras a partir das propostas de atividades de um livro didático da pré-escola	46
Taís Aparecida de Moura	

Transição entre educação infantil e ensino fundamental: a importância da continuidade dos processos de ensino-aprendizagem	47
Arêta Caroline Nunes de Barros Raquel Cristina Baêta Barbosa	
Um olhar para as propostas de produção de texto em um livro didático do 1º ano do ensino fundamental	49
Stephany Zafira dos Santos Silva Taís Aparecida de Moura	
Uma reflexão sobre a oralidade na educação infantil	51
Marcos de Souza Machado Handerson Leylton Costa Damasceno	
Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências	
À moda da Cruella: elaboração de atividades didáticas para o ensino de língua inglesa com base na teoria dos letramentos visuais	53
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite Rafaela Del-Vechio Vieira	
As representações das culturas afro-brasileiras e indígenas a partir de livros didáticos de alfabetização e narrativas de literatura infantil e juvenil: uma experiência colaborativa	55
Andréa Cristina Ulisses de Jesus Janayna Alves Brejo	
Experiências de apropriação da cultura escrita em um projeto de extensão de escrita acadêmica	57
Gabriel Teodoro Gomes Lara Oliveira de Paula	
Letramento crítico e decolonialidade: reflexões acerca da colonialidade de gênero, em uma turma de língua espanhola	58
Lucas Santos de Assis Nara Gleyce Cavalcante da Silva Rodrigo Agra de Oliveira Flávia Colen Meniconi	

Levantamento bibliográfico: produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental	60
Jessica Giampaolo Heloísa Chalmers Sisa	
Novos letramentos no filme Persépolis e suas contribuições no ensino e aprendizagem de língua portuguesa	62
Angélica Cristina Mesquita dos Santos Naziozênio Antonio Lacerda	
Novos letramentos no gênero vídeo educacional no ensino e aprendizagem de língua portuguesa	63
Paloma de Sousa Santos Naziozênio Antonio Lacerda	
O letramento argumentativo na BNCC	64
Bruna Toso Tavares	
O letramento racial crítico: caminhos para uma educação antirracista	66
Janete Luz Furtado Gabriel Teodoro Gomes	
O papel do letramento racial na desconstrução do vocabulário racista e na construção de um léxico antirracista	67
Vitória Regina Rocha	
Práticas de letramento e personalidades em um curso de pré-vestibular popular: um estudo de caso	68
Andreza Barroso Gonçalves	
Relato de experiência sobre o projeto de extensão “letramento de gênero: ações para a mitigação da violência física e simbólica contra a mulher”	70
Bruna Toso Tavares Julia Maria Matos Marques Vitória Regina Rocha	
Tecnologias e multiletramentos: uma intervenção pedagógica para uma aprendizagem abrangente	72
Carla Carolina de Souza Moreira Paula Antônia Ferreira de Souza	

Tereza de Benguela e Beatles: letramento racial em um curso de inglês em um espaço de educação não escolar	73
Gabriela Oliveira de Castro Veronice Camargo da Silva	
Vivências de alfabetização e letramentos: implicações da cultura grafocêntrica e antiferiférica	75
Joyce Pereira Estani	
Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as) alfabetizadores(as)	
A alfabetização em pauta: compreensões e práticas de professoras de 1º e 2º ano do ensino fundamental	77
Elvira Cristina Martins Tassoni Priscila Junqueira Colombari	
A importância das atividades práticas do PIBID para a formação inicial de professores alfabetizadores	79
Mariângela Catão dos Santos Silva	
Abrindo letras: formação docente do alfabetizador no Pará	80
Elizabeth Orofino Lucio	
Acervos das professoras participantes do programa residência pedagógica: onde estão os jogos artesanais de alfabetização?	81
Amanda Schirmer Patrícia Camini	
Alfabetização científica e em língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental	83
Débora Danieli Pontarollo Gonçalves Marizete Righi Cechin	
Concepções de letramentos na formação de futuros professores	85
Karoline Gomes Marques Gabriela Oliveira de Castro Veronice Camargo da Silva	

Instrumentos avaliativos utilizados por professoras alfabetizadoras: mapeamento preliminar a partir dos componentes da alfabetização	87
Fernanda Berger Blumenthal Renata Sperrhake Dhietelly Morghana Almeida Santos	
Literatura e educação: relatos de experiência das relações constituídas entre literatura e formação de leitores num curso de formação de professores	89
Carla Silva Machado	
Modelo de identificação de níveis da leitura e compreensão linguística: a formação do professor de língua portuguesa como alfabetizador	91
Bruno Felipe Marques Pinheiro	
O programa residência pedagógica e a formação inicial do alfabetizador de jovens e adultos: um relato de experiência	93
Rafael Henrique de Resende Marciano	
Oficinas de extensão e letramento acadêmico na UEMG Campanha: autonomia e reflexão na formação inicial do professor alfabetizador	95
Gisele Cândida Rodrigues Nicole De Santana Gomes	
Os memoriais de alfabetização de estudantes de pedagogia da FFP/UERJ: refletindo sobre questões metodológicas	97
Heloisa Josiele Santos Carreiro Lorena Rodrigues Areas Cibele Class Toledo Karolyne Cardoso da Fonseca	
Políticas de alfabetização e os desafios para alfalettrar: relato de experiência em uma escola da rede estadual de Passos-MG	99
Stephany Zafira dos Santos Silva Marcelle Aparecida Santos Dornellas	
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização	
A flexibilidade do currículo e a alfabetização na educação inclusiva	101
Rosiany Cristina de Oliveira Paulino	

Alfabetização e inclusão: um panorama das universidades estaduais brasileiras	102
Ana Paula Araújo da Silva Claudia Maria Petchak Zanlorenzi	
Alfabetização e autismo: implicações no processo	104
Isaías dos Santos Ildebrand	
Alfaetramento na educação especial: uma proposta formativa mediada por tecnologias para atuação com jovens e adultos com deficiência intelectual	105
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro Suzanli Estef	
Audiodescrição como atividade leitora: o papel da formação de professores na educação inclusiva	107
Ana Carolina Correia Almeida	
Autistas não-verbais: a prancha de comunicação como ferramenta de alfabetização e inclusão	108
Carla Maria Nogueira de Carvalho Maria Teresa Junqueira Vasconcellos	
Compêndio em libras: construindo interações entre surdos e ouvintes	109
Cristina Hill Favero Gabriela Cristina Vieira Luiz Felipe da Silva Monteiro	
Desenho universal para a aprendizagem na alfabetização: construir possibilidades didáticas para a aprendizagem de todos	111
Isadora Perotto Araújo Patrícia Camini	
Educação inclusiva na perspectiva de alfabetização e letramento na educação infantil	113
Bruna Andrade Soares	
Processo de alfabetização e TEA: relato de experiência	114
Márcia de Souza dos Santos	

Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

A avaliação em larga escala em uma política pública de alfabetização 116
Dhietelly Morghana Almeida Santos

Alfabetizar na perspectiva do letramento: análise de um livro didático 117
Simone Marques Fagundes
Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Monitoramento e avaliação da meta 9 do PNE– Alfabetização de Jovens e Adultos 118
Elídia Vicentina de Jesus Ribeiro
Karina Elizabeth Serrazes

Política Nacional de Alfabetização 2019: conflitos em seu processo de elaboração 119
Rebeca Szczawlinska Muceniecks

Políticas públicas para formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do curso práticas de alfabetização do programa Tempo de Aprender 120
Andreia Jorge da Silva Dias

Referenciais curriculares das cidades que compõem a mesorregião do sudeste paranaense: a concepção política sobre a alfabetização 122
Fernanda Lima
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Andreia Bulaty

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

(Des)encontros entre família e escola durante e pós-pandemia 124
Márcia de Souza dos Santos
Santuza Amorim da Silva
Daniela Perri Bandeira

A atuação do professor frente aos desafios no processo de alfabetização e letramento pós-pandemia 125
Amanda Moreira Santiago Pereira
Andrea Santana de Oliveira
Mauricia da Paixão Santos Oliveira

A escrita e a leitura: enfrentamentos dos estudantes de ensino médio da rede pública no pós-pandemia	126
Rennê Flávio Lopes Santos	
A gestão frente a implementação de novas práticas pedagógicas	127
Flávia Lopes Hashimoto Eleuterio Viviane Correia de Araújo	
Desenvolvimento escolar de crianças no período pós pandêmico: uma pesquisa-intervenção	128
Sandra dos Santos Andrade Luciana Piccoli	
O sistema de escrita alfabética: usos de estratégias para estimular as crianças no processo de alfabetização através das vivências na RP	129
Natália de Almeida Dias Rosineia Araújo Costa Furtado Dalva Lima Braga	
Os desafios de alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia: uma experiência no município de Cascavel/CE	131
Vanusa Daniel da Silva Ana de Sena Tavares Bezerra Wanessa Pinto de Lima	
Recuperação da defasagem de aprendizado pós-pandêmica da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: comparação das metodologias utilizadas na escola Dom Othon Motta em Campanha-MG	132
Laraíne Martins Andrade Ribeiro Nicole de Santana Gomes	
Retratos da alfabetização no pós-pandemia: narrativas de professores/as do estado de Minas Gerais	133
Daniela Perri Bandeira Magda Dezotti Welessandra Aparecida Benfica	
Rimas e poesias: ressignificando o trabalho poético e literário na pandemia	135
Wuendy Fernanda Cardili	

Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

- “Meu gato mais tonto do mundo”:** relação texto e imagem no livro ilustrado e a formação de leitores 137
Diana de Lima Correia Muniz
Michele Chaiben Vargas
Magda Dezotti
- A importância da “coleitura” no processo de alfabetização** 138
Lorena Rodrigues Areas
Heloisa Josiele Santos Carreiro
- A importância do letramento literário para alunos do meio rural** 139
Eliza Alves Landin
- Alfabetização e educação literária: parceria imprescindível para a formação de leitores** 140
Milene Kinlliane Silva de Oliveira
- Arlindo: a importância das HQs no processo de letramento de língua portuguesa para o público infanto-juvenil** 142
Gabriel Ferreira Melo de Oliveira
Isabella Conceição Lima
Jady Cristina Abreu Medeiros
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira
- Contação e leitura de histórias nas tendas literárias e a iniciação a leitura** 144
Josiana da Silva Gouvea
Renata Menezes de Oliveira
- Contribuições da literatura de cordel para as práticas educativas** 145
Mario Marcos Lopes
- Escrevivências: a literatura no processo de alfabetização e letramento do projeto Alfagaris** 146
Maurícia da Paixão Santos Oliveira
Adrielle Siqueira Machado
Íbera Janine Teixeira Pereira
Sandra Nivia Soares de Oliveira

Letramento literário: desvendando o universo da literatura 147
Rozimere Rosa de Souza Sodré

O empobrecimento da experiência literária por meio de produção de certas práticas de fichamento de livros 149

Joana Rocha da Silva
Luís Claudio do Nascimento Silva Junior

Poemata juvenil: letramento literário e participação social em uma escola em Curuçá, Pará 151

Marcos da Silva Cruz

Parte 2 – Trabalhos completos

1. "Família é toda minha e dá vontade de botar dentro de uma caixinha": uma experiência de rimas com as crianças 153

Mariana Rodrigues de Jesus
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

2. A atuação do professor frente aos desafios no processo de alfabetização e letramento pós-pandemia 164

Amanda Moreira Santiago Pereira
Andrea Santana de Oliveira
Maurícia da Paixão Santos Oliveira

3. A avaliação em larga escala em uma política pública de alfabetização 173

Dhietelly Morghana Almeida Santos

4. A gestão frente a implementação de novas práticas pedagógicas 186

Flávia Lopes Hashimoto Eleuterio
Viviane Correia de Araújo

5. A importância do letramento literário para alunos do meio rural 198

Eliza Alves Landin

6. Alfaletramento na educação especial: uma proposta formativa mediada por tecnologias para atuação com jovens e adultos com deficiência intelectual 207

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Suzanli Estef

7. Contribuições da literatura de cordel para as práticas educativas	216
Mario Marcos Lopes	
8. Escrivências: a literatura no processo de alfabetização e letramento do projeto Alfagaris	223
Maurícia da Paixão Santos Oliveira	
Adrielle Siqueira Machado	
Íbera Janine Teixeira Pereira	
Sandra Nivia Soares de Oliveira	
9. Leitura e escrita no ambiente alfabetizador: revisitando as orientações curriculares de Bom Jardim em busca de uma prática mais lúdica	233
Jonathan Aguiar	
Matheus Pinheiro	
Jonas Edinaldo da Silva	
10. Levantamento bibliográfico: produção textual nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental	239
Jessica Giampaolo	
Heloísa Chalmers Sista	
11. Mapeamento de práticas de leitura na educação infantil: estudo bibliográfico	255
Vitória Caroline dos Santos	
Marcia Cristina Argenti	
12. Recuperação da defasagem de aprendizado pós-pandêmica da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: comparação das metodologias utilizadas na escola Dom Othon Motta em Campanha-MG	267
Laraíne Martins Andrade Ribeiro	
Nicole de Santana Gomes	
13. Alfabetização e inclusão: um panorama das universidades estaduais brasileiras	279
Ana Paula Araújo da Silva	
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi	

14. Análise dos percursos metodológicos das pesquisas produzidas em alfabetização no Rio Grande do Sul entre 2017 e 2021	289
Kamila Petrikicz Renata Sperrhake Luciana Piccoli	
15. Instrumentos avaliativos utilizados por professoras alfabetizadoras: mapeamento preliminar a partir dos componentes da alfabetização	298
Fernanda Berger Blumenthal Renata Sperrhake Dhietelly Morghana Almeida Santos	
16. Oficinas de extensão e letramento acadêmico na UEMG Campanha: autonomia e reflexão na formação inicial do professor alfabetizador	310
Gisele Cândida Rodrigues Nicole De Santana Gomes	
17. Tecnologias e multiletramentos: uma intervenção pedagógica para uma aprendizagem abrangente	322
Carla Carolina de Souza Moreira Paula Antônia Ferreira de Souza	
18. Um olhar para as propostas de produção de texto em um livro didático do 1º ano do ensino fundamental	329
Stephany Zafira dos Santos Silva Taís Aparecida de Moura	
19. Processo de alfabetização e TEA: relato de experiência	340
Márcia de Souza dos Santos	
20. O carteiro chegou de Janet e Allan Ahlberg: uma viagem na leitura e escrita do ensino básico	353
Vinícius Cardoso dos Santos Thamires dos Santos Izídio Noadia Iris da Silva	
21. Práticas de letramento e personalidades em um curso de pré-vestibular popular: um estudo de caso	365
Andreza Barroso Gonçalves	

22. Audiodescrição como atividade leitora: o papel da formação de professores na educação inclusiva	379
Ana Carolina Correia Almeida	
23. Desenho universal para a aprendizagem na alfabetização: construir possibilidades didáticas para a aprendizagem de todos	389
Isadora Perotto Araújo Patrícia Camini	
24. A alfabetização na transição entre educação infantil e ensino fundamental: o que dizem as pesquisas	403
Mariana Gonçalves de Alencar Elvira Cristina Martins Tassoni	
25. Alfabetizar na perspectiva do letramento: análise de um livro didático	416
Simone Marques Fagundes Maria Aparecida Pacheco Gusmão	
26. Monitoramento e avaliação da meta 9 do PNE– Alfabetização de Jovens e Adultos	428
Elídia Vicentina de Jesus Ribeiro Karina Elizabeth Serrazes	
27. Novos letramentos no filme Persépolis e suas contribuições no ensino e aprendizagem de língua portuguesa	440
Angélica Cristina Mesquita dos Santos Naziozênio Antonio Lacerda	
28. A representação da criança de seis anos na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise de pesquisas acadêmicas	451
Rachel Moreira Almeida Rodrigues	
29. A flexibilidade do currículo e a alfabetização na educação inclusiva	463
Rosiany Cristina de Oliveira Paulino	

- 30. Políticas públicas para formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do curso práticas de alfabetização do programa Tempo de Aprender** 472
Andreia Jorge da Silva Dias
- 31. Rimas e poesias: ressignificando o trabalho poético e literário na pandemia** 485
Wuendy Fernanda Cardili
- 32. Os desafios de alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia: uma experiência no município de Cascavel/CE** 493
Vanusa Daniel da Silva
Ana de Sena Tavares Bezerra
Wanessa Pinto de Lima
- 33. Desenvolvimento escolar de crianças no período pós pandêmico: uma pesquisa-intervenção** 505
Sandra dos Santos Andrade
Luciana Piccoli
- 34. Políticas de alfabetização e os desafios para alfalettrar: relato de experiência em uma escola da rede estadual de Passos-MG** 517
Stephany Zafira dos Santos Silva
Marcelle Aparecida Santos Dornellas
- 35. Tereza de Benguela e Beatles: letramento racial em um curso de inglês em um espaço de educação não escolar** 531
Gabriela Oliveira de Castro
Veronice Camargo da Silva
- 36. Concepções de letramentos na formação de futuros professores** 542
Karoline Gomes Marques
Gabriela Oliveira de Castro
Veronice Camargo da Silva

Apresentação

O I Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento da UEMG (SIALE) começou a ter sua ideia tecida ainda em outubro de 2022, quando duas professoras do curso de Pedagogia de Passos (Taís Moura e Juliana Bomfim) estiveram reunidas com a equipe gestora e professoras(es) de uma escola estadual da cidade para conhecer a instituição, além de dialogar sobre o interesse das profissionais da rede quanto a possíveis temas para formação contínua e permanente. Na ocasião, sobressaiu-se o interesse em aprofundar sobre Alfabetização e letramento, pois a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças tem sido um dos maiores desafios, principalmente, com o retorno das aulas presenciais.

Em fevereiro de 2023, um coletivo de professoras e professores que atuam na área de Alfabetização e letramento em variados cursos de Pedagogia da UEMG constituíram uma comissão organizadora e, assim, começou a nascer o I SIALE. Foi um movimento prazeroso sendo que professora Taís Moura (UEMG/Passos) convidou a professora Magda Dezotti (UEMG/Carangola), que convidou o professor Gabriel Gomes (UEMG/Campanha) e a professora Welessandra Benfica (UEMG/Ibirité), esta, por sua vez, que convidou a professora Daniela Bandeira (FaE/UEMG/BH) e o professor Daniel Braga (UEMG/Ibirité). Para completar essa equipe, duas professoras que atuam na Pedagogia em Passos se somaram ao grupo, são estas: Juliana Bomfim (UEMG/Passos) e Mayra Carvalho (UEMG/Passos).

Assim surge o I SIALE UEMG que tem por objetivo promover reflexões e trocas entre estudantes e profissionais da educação que se interessam sobre a Alfabetização e o letramento. Além disso, objetiva-se especificamente viabilizar mais diálogos e interações interunidades da UEMG, fortalecendo esta instituição como uma referência de educação e formação de qualidade no estado de Minas Gerais. Atento ao movimento de internacionalização de nossa instituição, nosso evento também cumpre com o objetivo de avançar nas reflexões junto a pesquisadores(as) que estão em outros países e que poderão falar-nos e ouvir-nos durante sua realização.

Portanto, pensando nesta interação interunidades foram convidadas (os) professoras e professores que atuam na área de Alfabetização e letramento, ou se aproximam com o campo, de todos os cursos de Pedagogia da UEMG, presenciais e a distância. Eles e elas estão presentes

na Comissão Científica e suas participações se somam com outras(os) docentes de outras instituições.

A primeira edição do Seminário aconteceu entre os dias 11 e 13 de setembro de 2023 e contou com a participação de mais de 700 pessoas inscritas, além da submissão de mais de 100 resumos de pesquisas em andamento, concluídas ou relatos de experiências. Vários resumos e trabalhos completos que foram apresentados e aprovados estão reunidos nos ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA UEMG - O legado de Magda Soares para a alfabetização e o letramento.

Desejamos uma boa leitura!

As organizadoras e organizadores

Parte 1

Resumos

**Eixo temático 1:
leitura, escrita e infância**

“FAMÍLIA É TODA MINHA E DÁ VONTADE DE BOTAR DENTRO DE UMA CAIXINHA”: UMA EXPERIÊNCIA DE RIMAS COM AS CRIANÇAS

Mariana Rodrigues de Jesus
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ
Mariane Del Carmen da Costa Diaz
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo narrar a experiência desenvolvida em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro no 2º bimestre de 2023, localizada na zona oeste da cidade, que parte da escuta atenta e do protagonismo das crianças no percurso da alfabetização. Compreende-se que a rima é um elemento fundamental no processo de alfabetização, uma vez que auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica. Partindo do nosso cotidiano envolvendo brincadeiras cantadas e leituras literárias, observamos que as crianças demonstraram interesse pelas parlendas e histórias que rimavam devido ao ritmo e a sonoridade que propicia, despertando uma grande curiosidade sobre a criação da rima, destacando a relação da oralidade com o registro escrito tendo a professora como escriba. A partir das leituras literárias, abrimos diálogos com as crianças sobre as diferentes composições e compreensões acerca do significado de família resultando em uma chuva de palavras relacionadas aos seus entendimentos com o intuito de construir versos rimados. Concluímos que o trabalho desenvolvido com a produção de rimas em que as crianças puderam experimentar, criar, vivenciar, brincar com a linguagem, as palavras e seus significados foi essencial para a compreensão do conceito de rima e a sua estrutura, possibilitando também uma aprendizagem significativa, respeitosa e divertida no processo da alfabetização. Compreendemos que narrar nossas práticas é importante, pois pode contribuir e inspirar outras professoras(es) nos seus fazeres pedagógicos.

Palavras-chave: Alfabetização. Rimas. Protagonismo infantil.

A ALFABETIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Mariana Gonçalves de Alencar
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCCAMP
Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCCAMP
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

A literatura evidencia que a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, muitas vezes, é acompanhada de rupturas, em razão de um distanciamento entre as escolas de uma e de outra etapa de ensino. As mudanças de espaço físico e de mobiliário, as especificidades no funcionamento institucional somam-se a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Um dos aspectos de tal trabalho refere-se ao ensino da leitura e da escrita. Em uma sociedade como a nossa, organizada em torno da linguagem escrita, aprender a ler e a escrever é um dos direitos, para o exercício da cidadania e, a escola tem papel fundamental na garantia deste direito. Diante dessas considerações, um planejamento intencional em torno de experiências de aproximação e de continuidades entre as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, no processo de transição, pode contribuir de maneira muito relevante para o sucesso nas aprendizagens da leitura e da escrita, possibilitando a emergência de sentimentos de segurança e de bem-estar nas crianças. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi identificar, em artigos produzidos, no Portal de Periódicos da CAPES, como o processo de apropriação da linguagem escrita vem sendo considerado na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para isso, realizamos uma busca por meio dos seguintes descritores combinados: entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental; criança; transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; alfabetização; leitura e escrita; ler e escrever. A busca resultou em 73 estudos e, a partir da leitura dos títulos e resumos foram selecionados 35 artigos. Foram excluídos os que exploravam a alfabetização científica e matemática, como os que tratavam da alfabetização no contexto da educação especial e, ainda os que estavam duplicados e não disponíveis para o acesso gratuito. Os artigos foram organizados em três eixos analíticos: formação de professores; ingresso no Ensino Fundamental; e leitura e escrita. Os resultados evidenciaram

discussões epistemológicas e metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização, em razão das tensões existentes no campo. Também se destacaram as discussões em torno da valorização e reconhecimento em termos de grau de importância entre as duas etapas.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pesquisa bibliográfica.

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Rachel Moreira Almeida Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa intitulada “Uma década de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos: a produção acadêmica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, realizada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Objetiva mapear os discursos presentes nos trabalhos acadêmicos que possuem como foco a política do Ensino Fundamental de Nove Anos e a entrada da criança de seis anos nessa etapa. Entende-se como essencial a consideração pelas especificidades das crianças nessa transição. A metodologia trabalho é uma pesquisa bibliográfica que analisa 31 resumos de teses, dissertações e artigos, produzidos no período de 2011 a 2019, encontrados no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES. A análise foi feita a partir do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos utilizando os conceitos de discurso e representação. Os resultados da pesquisa apontam para duas unidades analíticas que visibilizam a representação da criança de seis anos, que são: sujeito leitor e sujeito brincante. A primeira unidade contém resumos que abordam a relação dos estudantes com os livros, que é vista, ao mesmo tempo, como um tempo frutivo, mas também como um antecedente de atividades exigentes de alfabetização, diferente da relação que possuíam na Educação Infantil. A segunda unidade aborda a relação do lúdico, que passa no Ensino Fundamental a ser utilizado como recurso didático e dá pouco espaço para o brincar livre. Como considerações finais, percebe-se a partir dos trabalhos analisados que, em um geral, não há uma transição gradual, com mudanças nas relações com os livros, mais ligados a conteúdos curriculares, e nos momentos de brincadeira.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Criança de seis anos. Representação.

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: AS CRIANÇAS E OS EIXOS DE TRABALHO COM A LINGUAGEM

Bruna Molisani

Faculdade de Formação de Professores/UERJ FFP

Elizabete Guedes da Silva

Faculdade de Formação de Professores/UERJ FFP

Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida ao longo de cinco anos, coordenada pela autora, na qual está inserida a monografia elaborada pela coautora. A autora é doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e a coautora é estudante de Pedagogia da mesma instituição. Ao pesquisar questões relacionadas à infância e à linguagem, um dos nossos focos é alfabetização. Buscamos identificar, analisar e conhecer práticas pedagógicas e produções das crianças que envolvam os eixos de trabalho com a linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/ gramática). Para isso, desenvolvemos observação participante, com produção de caderno de campo e registros fotográficos, em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma Unidade Municipal de Educação de Niterói. Neste trabalho, em diálogo com referências da teoria histórico-cultural e da perspectiva discursiva de alfabetização, apresentaremos análises referentes a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que foi acompanhada pela coautora durante 4 meses, de 08 de agosto a 03 de dezembro de 2022. A turma acompanhada tem em sua rotina a leitura literária, o registro oral e escrito e em desenho acerca dos temas trabalhados, entrelaçando a experiência com a literatura e as leituras de mundo das crianças. Percebemos que a metodologia da professora faz com que a criança aprenda a ler lendo e a escrever escrevendo, demonstrando compreensão de que a criança é sujeito de linguagem. As atividades propostas têm intencionalidade, fazendo a criança ter protagonismo na relação com o conhecimento, com questões que garantam diversidade nas respostas e o encontro com outro, durante as correções coletivas, por exemplo. Os registros mostram que o trabalho com a leitura e a escrita promove espaço de troca de saberes e autonomia das crianças em seus processos de aprendizagem, contemplando os eixos de trabalho com a linguagem. Compreendemos, assim, que a alfabetização na perspectiva discursiva envolve intencionalidade no planejamento e requer

olhar sensível e escuta responsiva em relação às crianças que têm espaço para criar, se expressar e compartilhar suas produções.

Palavras-chave: Alfabetização. Eixos de trabalho com a linguagem. Perspectiva discursiva.

**ANÁLISE DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS
PRODUZIDAS EM ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL
ENTRE 2017 E 2021**

Kamila Petrikicz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Renata Sperrhake
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Luciana Piccoli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica mais ampla intitulada, “Os estudos sobre alfabetização no Rio Grande do Sul (1975-2025): 50 anos de produção de conhecimento” (UFRGS), que, por sua vez, está vinculada ao projeto interinstitucional “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC- UFMG). O banco de dados da pesquisa gaúcha é composto por 504 resumos que abrangem o período de 1975, data da primeira tese gaúcha, até 2021 e provém, predominantemente, do portal de Teses e Dissertações da Capes. Nesta pesquisa, os resumos são entendidos como gêneros textuais e discursivos tal como compreendem Abreu (2006) e Trindade (2005). O objetivo deste texto é mapear o percurso metodológico das pesquisas de mestrado e doutorado produzidas nos programas de pós-graduação do estado do Rio Grande do Sul, no período de 2017 a 2021. Para tanto, foram mapeados 165 resumos que contemplam investigações, envolvendo leitura e escrita com crianças. A primeira análise, com foco quantitativo, cruza informações a respeito da metodologia utilizada nos estudos em relação a 1) nível (Mestrado e Doutorado) e 2) área de conhecimento. A segunda análise, qualitativa, apresenta agrupamentos possíveis a partir de características metodológicas comuns identificadas, tais como: metodologia de produção e análises de dados, pesquisas com documentos ou com seres humanos, pesquisas com abordagens em que predominam estratégias metodológicas mais qualitativas ou quantitativas. Como considerações finais, serão apontadas as metodologias que prevalecem nas investigações realizadas no recorte temporal indicado.

Palavras-chave: Alfabetização. Pesquisa bibliográfica. Gênero textual resumo.

COMEMORANDO O ANIVERSÁRIO DO ALFABETO: UM TRABALHO COM A ESCRITA DE CONVITES E BILHETES

Juliane Dias Guillen

Prefeitura Municipal de São Carlos

Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente trabalho procurou provocar reflexões a partir da prática docente observando a construção de saberes em conjunto com os alunos em processo de alfabetização e evidenciando a necessidade de trabalhar teoria e prática de forma articulada. A partir da leitura do livro “O aniversário do Seu Alfabeto”, de Amir Piedade, foi desenvolvido um projeto de letramento, cujo objetivo era inserir os alunos em práticas de leitura e escrita significativas. A leitura do livro constituiu assim a atividade-elo deste projeto. Para desenvolver as atividades do projeto foram trabalhados os gêneros textuais convite e bilhete. As atividades foram desenvolvidas com os alunos do 3º ano em uma escola municipal de São Carlos, interior de São Paulo. Os alunos envolvidos nesse projeto estavam retornando às aulas presenciais após ficarem dois anos no ensino remoto por causa da pandemia do COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Desta forma, trabalhar com os gêneros textuais convite e bilhete permitiu inserir os alunos em práticas letradas que legitimam a função social da língua. Cada aluno levava o livro “O aniversário do Seu Alfabeto” para casa para ler junto com os seus familiares, no outro dia tinham que escrever um bilhete confirmando sua presença no aniversário e qual presente levaria, sendo que o presente teria que começar com a letra inicial do seu nome. Quando todos terminaram de levar o livro para casa e escrever o bilhete para o Seu Alfabeto foi trabalho o gênero convite. Os alunos confeccionaram o convite para a festa de aniversário. A finalização do projeto se deu com uma festa de aniversário para o Seu Alfabeto, com a presença de um boneco representando-o, além de bolo, salgadinhos, docinhos e cada aluno levou o presente que havia escrito no bilhete através de desenho ou o presente físico.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Gêneros Textuais.

COMO A ALFABETIZAÇÃO E A LUDICIDADE SE RELACIONAM NAS PESQUISAS

Ariane Crociari

Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP - FCLAR

Marcia Cristina Argenti

Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP - FCLAR

Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente estudo apresenta como tema “Alfabetização e Ludicidade” e foi elaborado diante a necessidade de compreender como tais conceitos são apresentados nas pesquisas, uma vez que, se trabalhados concomitantemente, fornecem ferramentas para a construção de práticas pedagógicas assertivas, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo e respeitoso. Com isso, apresenta como objetivo: encontrar as relações existentes referentes à Alfabetização e Ludicidade no âmbito das pesquisas. Indo ao encontro do objetivo proposto, foi realizado um levantamento bibliográfico, utilizando os Anais das Reuniões Científicas da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), buscando as pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho sobre Alfabetização, Leitura e Escrita entre os anos de 2012 a 2021. Por meio de acesso aos artigos completos, pode-se perceber o distanciamento existente entre os conceitos sobre Alfabetização e Ludicidade, os quais são majoritariamente apresentados de maneira distintas, não demonstrando relações entre si e enfatizando, assim, o baixo interesse e a falta de conhecimento sobre a potencialização da aprendizagem se trabalhados juntamente. Conclui-se então, a existência de uma defasagem nas pesquisas com relação ao tema proposto, reforçando a necessidade de demonstrar a relevância e compreendendo que o descompasso reflete uma carência existente desde a formação docente e que se alastra por meio de inúmeros fatores referentes as dificuldades presentes na área educacional.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Pesquisas.

DA INTERNET PARA OS LIVROS: OS MEMES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA

Francisca Silveline Pereira da Silva
Universidade Estadual do Piauí/UESPI
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

Com o surgimento de novos estilos de comunicação e a evolução dos gêneros textuais por meio das tecnologias digitais, os memes têm despertado a atenção no âmbito das pesquisas linguísticas. Neste estudo, focamos na abordagem da Linguística Textual, que considera o texto em sua totalidade, como algo além dos limites frasais, a fim de examinarmos a presença e o uso de memes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental. A pesquisa é resultado de uma monografia e se baseou em estudos de especialistas renomados, como Marcuschi (2008), Koch (2018), Bentes (2001) e na definição de meme a partir das ideias de Richard Dawkins (1976), além de outros autores que foram fundamentais para nossa escrita. Examinamos um conjunto de cinco livros didáticos, nos quais investigamos os objetivos comunicativos, os elementos linguísticos, estruturais e funcionais associados aos memes presentes nessas obras. Os achados evidenciaram que, em determinados livros, os memes foram categorizados como um gênero em si, incentivando os estudantes a ponderarem sobre o funcionamento intrínseco dessas criações. Em contrapartida, em alguns materiais, eles foram apresentados meramente como ilustração gramaticais, sem uma caracterização mais apropriada do seu formato e propósito. O presente estudo proporcionou uma perspectiva mais aprofundada acerca dos memes enquanto ferramentas educacionais, ressaltando a relevância de explorar o potencial comunicativo e pedagógico dessas manifestações nos materiais didáticos. Essa pesquisa ampliou nossa compreensão dos memes como recursos valiosos para o ensino, destacando sua capacidade de engajar os alunos e enriquecer suas experiências de aprendizagem.

Palavras-chaves: Memes. Livros didáticos. Linguística Textual. Gêneros.

LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE ALFABETIZADOR: REVISITANDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE BOM JARDIM EM BUSCA DE UMA PRÁTICA MAIS LÚDICA

Jonathan Aguiar
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ
Matheus Pinheiro
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ
Jonas Edinaldo da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente trabalho dialoga com os estudos desenvolvidos sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2021; CARVALHO, 2005; FREIRE, 2008a, 2008b). No entanto, no campo educacional, sobretudo, nas instituições de ensino que estão responsáveis em alfabetizar crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, se veem em um desafio constante – lidar com os processos de alfabetização e a aprendizagem inicial da língua escrita. Nesse caso, professores alfabetizadores deparam-se com a pluralidade e a diversidade do que é ensinar e educar possibilitando experiências alfabetizadoras, principalmente quando os mesmos, necessitam em articulação com os saberes pedagógicos alfabetizadores, relacioná-los as orientações curriculares municipais. Desse modo, problematizamos: como propiciar um ambiente alfabetizador mais lúdico gestado por inclusão? De que maneira os conhecimentos sobre leitura e escrita, estão correlacionados com as orientações curriculares de Língua Portuguesa do 1º e 2º ano? O que há de lúdico e inclusão nas práticas de linguagem e suas respectivas habilidades descritas nas orientações curriculares do município de Bom Jardim? Com isso, este estudo tem como objetivo identificar o que há de leitura e escrita a partir das orientações curriculares destinadas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Além disso, esta análise documental, tem como finalidade ao revistar tais orientações curriculares, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ, os caminhos e ações que colaboram para uma prática mais lúdica gestada por princípios de inclusão no ambiente escolar e em diversos contextos bonjardinese. Destacamos que esta investigação documental se encontra em andamento, sendo possível identificar nessa análise parcial, indícios que sustentam uma prática

alfabetizadora. Em que o lúdico e a inclusão sustentam os saberes pedagógicos de professores iniciantes e experientes. Isto posto, ao mencionarem nas orientações a realização de situações de ensino e aprendizagem em que crianças com professores planejam a produção de textos; desenvolva a oralidade reconhecendo as características singulares e plurais, bem como as regionais. Além disso, a leitura e sua compreensão, em colaboração com os colegas e com a mediação de professores, ficam explícito o reconhecimento da criança como protagonista dessas ações. Logo, uma prática mais lúdica, inclusiva, no qual a participação é um elo entre ler e escrever.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Prática Lúdica. Bom Jardim.

MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Vitória Caroline dos Santos
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP - FCLAr
Marcia Cristina Argenti
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP - FCLAr
Eixo temático1: leitura, escrita e infância

Resumo

A Educação Infantil verifica-se como espaço fundamental no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Sua historiografia demonstra avanços relacionados à sua função, estrutura e finalidades. Tal aspecto reflete na função do professor desta etapa do ensino básico além da concepção de criança e de infância. É neste contexto que se insere as práticas de leitura. Aqui abordadas pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), tais práticas são constituídas pela linguagem que é compreendida por Vigotski (2008) e Luria (1979) como prática social humanizadora nos processos de aprendizagem do sujeito. Dessa forma, o desenvolvimento psíquico é potencializado pelas práticas de leitura no que concerne às funções psíquicas superiores tais como memória, pensamento e imaginação. Ademais, oferecem o aumento de vocabulário e repertório das crianças pequenas. Isso posto, questiona-se: o que os estudos realizados de 2016 a 2020 revelam sobre as práticas de leitura na Educação Infantil? Com o intuito de analisar estudos desenvolvidos nas Universidades Paulistas (UNESP, USP e UNICAMP) em relação às práticas de leitura na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultados, aponta-se para a existência de práticas de leitura na rotina da Educação Infantil, apesar da ausência de planejamento e intencionalidade para que elas ocorram; a Psicologia Histórico-Cultural como posicionamento mais adotado pelos estudos; a predominância de pesquisas com docentes de crianças pequenas em detrimento aos bebês; e a falta de estudos que considerem a criança como participante e não só como objeto de estudo.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Educação Infantil. Pesquisa bibliográfica.

O CARTEIRO CHEGOU DE JANET E ALLAN AHLBERG: UMA VIAGEM NA LEITURA E ESCRITA DO ENSINO BÁSICO

Vinícius Cardoso dos Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE-UAST
Thamires dos Santos Izídio
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE-UAST
Noadia Iris da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE-UAST
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

As práticas de letramentos no meio escolar é o desenvolvimento de didáticas que construam no estudante uma compreensão de entendimento das palavras, significados e sentidos é, então, o aluno compreender e saber se situar nas diferentes esferas sociais e poder argumentar, discordar e expressar-se socialmente. Para isso, a leitura e a escrita se tornam bases desses conceitos, pois, é nessas linguagens orais e de produção que os estudantes podem desenvolver uma interação sociocultural entre a experiência do interlocutor/leitor com os diferentes gêneros textuais e literaturas. Por isso, o graduando de Letras partilha no presente trabalho uma metodologia pedagógica que desenvolveu experiências comunicativas além das previstas curriculares, pois, reiteramos a necessidade e importância de incorporar novas práticas educacionais para a construção de um estudante do ensino básico, crítico socialmente. Nesse contexto, o objetivo do estudo é apresentar uma experiência didática que ofereceu aos estudantes de uma turma do Ensino Fundamental, anos finais, uma prática de leitura significativa e social. O desenvolvimento das aulas explorou os conteúdos de forma dinâmica e comunicativa, desta maneira, construindo uma relação de interação entre professor, aluno e texto literário. As práticas aconteceram em quatro aulas que apresentaram: 1) momentos de discussões sobre o gênero textual carta, seus aspectos composicionais e circulação social; 2) leitura de fruição do texto literário “O carteiro chegou”, priorizando a experiência estética do leitor com a obra artística; 3) a turma foi dividida em grupos que tiveram a incumbência de representar um personagem da obra, com intuito de discutir as literaturas de contos clássicos; por fim, 4) os estudantes produziram e socializaram uma carta resposta de seus respectivos personagens. Acreditamos que essa sequência didática permitiu aos estudantes o contato com textos

multimodais, uma abordagem pedagógica curricular com reflexão em textos literários, participação crítica de experiência do interlocutor/leitor, e pôr fim a socialização do leitor/personagem para uma comunicação de interação através de gêneros textuais do tipo correspondência. Desse modo, é evidente a necessidade de se trabalhar práticas de letramento literário no meio escolar, pois, abrange os sentidos comunicativos de interação entre o professor/aluno/conteúdo e arte literária.

Palavras-chave: Letramento. Texto literário. Correspondência.

O CONTATO DAS CRIANÇAS PEQUENAS COM A LÍNGUA ESCRITA ATRAVÉS DOS ESPAÇOS DA SALA DE REFERÊNCIA

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
Mauri de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
Maristela Silveira Pujol
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

Como planejar os usos sociais da língua escrita no contexto da educação de crianças pequenas? Esta é uma questão de grande importância na formação integral prevista em toda a Educação Infantil, principalmente ao pensarmos na transição da Educação infantil ao Ensino Fundamental, processo no qual se discute a ampliação do contato com a língua escrita sem a antecipação da escolarização. O objetivo deste trabalho é pensar a língua escrita nos espaços da sala de referência de crianças pequenas. Para isso, apresentamos um relato de experiência de uma prática pedagógica desenvolvida no segundo semestre de 2022, em um grupo de crianças entre cinco e seis anos de idade, de um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde os espaços da sala de referência foram planejados de acordo com as brincadeiras de interesse das crianças, como hospital, escritório e salão de beleza. Observamos que a organização dos espaços enriqueceu o jogo simbólico das crianças, que apresentaram em suas brincadeiras os usos sociais da língua escrita. Dessa forma, as materialidades dos espaços convidaram as crianças a ensaiar a leitura e a escrita em diversas situações. Entendemos que, levando em conta as especificidades da faixa etária e os eixos interações e brincadeiras, a organização dos espaços na sala de referência é fundamental à educação das crianças pequenas, como o acesso significativo e cotidiano a diferentes gêneros discursivos.

Palavras-chave: Língua escrita. Espaços. Crianças pequenas.

PRINCIPAIS FUNDAMENTOS VIGOTSKINIANOS NO PENSAMENTO DE ANA LUIZA SMOLKA COM ENFOQUE PARA O TEMA DA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Juliana Cristina Bomfim
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

Este texto tem por objetivo demonstrar os principais fundamentos vigotskianos no pensamento de Ana Luiza Smolka com enfoque para o tema sobre a apropriação da linguagem escrita e para a relevância do papel do jogo na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança pré-escolar, uma vez que em âmbito brasileiro grande parte dos jovens está chegando a sua maioria sem saber utilizar a linguagem escrita como uma prática social, isto é, como instrumento de constituição do sujeito em interação com o outro, e as altas taxas de analfabetismo evidenciam que é necessária uma compreensão da aquisição da linguagem escrita como um processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da criança, o qual sem dúvida tem início muito antes de a criança ingressar no primeiro ano do ensino escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. De modo especial, a criança passa a utilizar um objeto significando outro (ao brincar de motorista, a tampa de panela representa o volante do carro): eis o salto qualitativo da psique infantil, pois a criança por meio da imaginação cria estratégias de adaptação dos objetos às suas necessidades que ainda não são passíveis de concretização, pois o significado do jogo está no gesto e não no objeto, portanto, o brincar é crucial na pré-história da linguagem escrita, pois propicia o desenvolvimento da função simbólica.

Palavras-chave: Pré-história da linguagem escrita. Brincar. Teoria Histórico-Cultural.

REFLEXÕES SOBRE O CONHECIMENTO DAS LETRAS A PARTIR DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO DA PRÉ-ESCOLA

Taís Aparecida de Moura
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa documental em andamento, cuja temática aborda as principais repercussões sobre o livro didático para as crianças na Educação Infantil. Esta investigação vem sendo fomentada pelo Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Neste contexto, tem-se por objetivo analisar de que maneira o conhecimento das letras é contemplado e explorado nas atividades do livro didático da Coleção Vila Mundo, Pré-escola I, volume II, 5 anos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem por instrumento metodológico o desenvolvimento de uma análise documental de um livro didático específico, que foi selecionado, por ser adotado na maioria das escolas públicas de uma cidade do sul de Minas. Neste contexto, com base no campo dos Estudos da Infância, estão sendo realizadas investigações sobre temas que se interseccionam: a história e as políticas do livro didático, com destaque para o Edital PNLD/2022; leitura e escrita na Educação Infantil, tendo por recorte o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento das letras. Os resultados parciais ponderam que desenvolver práticas de leitura e escrita na Educação Infantil não implica seguir receitas prontas, apostilas, muito menos cartilhas, além disso verifica-se que a presença do livro didático para as crianças como recurso principal fragiliza conquistas que essa etapa vem alcançando, pelo menos, nos últimos 30 anos. Nesta direção, tem-se compreendido que o livro didático não cabe na Educação Infantil porque existirá uma padronização da prática pedagógica, a qual colocará em risco o desenvolvimento integral da criança, assim como o papel dos(as) professores(as), que não são meros(as) aplicadores(as) de atividades, “tarefinhas”. Portanto, a pesquisa segue em andamento a fim de analisar o livro didático e suas propostas permanentes de atividades relacionadas ao conhecimento das letras, a partir de uma análise crítica que ressalta a importância da especificidade da Educação Infantil, a qual não deve ser compreendida e reduzida ao preparo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Livro Didático. Conhecimento das Letras. Educação Infantil.

TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Arêta Caroline Nunes de Barros
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG
Raquel Cristina Baêta Barbosa
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

Com a ampliação do ensino fundamental de nove anos, as crianças entram ainda mais novas para os anos iniciais, crescendo a atenção em como essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental, poderia acontecer de forma gradual. Afinal, até então, essas crianças estavam inseridas em um contexto educacional, cujo eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras (BRASIL,2010a), centralizados no convívio com o outro, participando e explorando os espaços, tempos e materiais (BRASIL,2018a). Com a nova organização educacional, passaram a um tipo de organização escolar fundamentada em disciplinas e seriação, com ênfase na alfabetização (BRASIL,2010b). Nessa perspectiva a pesquisa teve como objetivo compreender como se dá a organização dos processos de ensino-aprendizagem na transição entre as duas etapas da educação básica, identificando as possíveis diferenças e semelhanças o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. Tem como justificativa a importância de discutir e ampliar pesquisas que busquem identificar a necessidade de garantir que a transição aconteça com continuidades. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas uma revisão bibliográfica e um recorte da realidade através de um estudo de caso, que envolveu a coleta de dados por meio de um formulário on-line aplicado a professoras da educação infantil e do ensino fundamental de escolas, que possivelmente passam por essa transição de uma para a outra. Para a realização do trabalho, discutimos sobre a passagem de uma etapa e outra e, para isso, dialogamos com teóricos, como Furlanetto (2020), Santos e Lucas (2021), Motta (2010) e Neves (2010), que indagam sobre as continuidades de práticas pedagógicas, além das especificidades da criança nas duas etapas. Os resultados mostram uma antecipação da educação infantil, também no que diz respeito a escrita. As professoras introduzem atividades de alfabetização afirmando as expectativas das professoras do

ensino fundamental, que destacam a preocupação em saber em qual nível essas crianças estão em relação à leitura e à escrita. Além disso, apontam um distanciamento entre as duas etapas, bem como apontam a necessidade de articulações entre as etapas, garantindo continuidades e respeito as diferentes infâncias dessas crianças, mesmo quando assumem o papel de aluno.

Palavras-chave: Transição entre etapas. Ensino-aprendizagem. Infâncias.

UM OLHAR PARA AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stephany Zafira dos Santos Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Taís Aparecida de Moura

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada em 2022, com fomento do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq), da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Passos. A investigação seguiu-se com uma abordagem documental de cunho qualitativo em relação a um livro didático de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental, pertencente à coleção Ápis da edição de 2019 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), livro este que se presentificou na maioria das escolas da rede pública de ensino do município de Passos. Tem como objetivo analisar como são propostas as atividades de escrita em um livro didático na perspectiva do sociointeracionismo, entendendo que o ensino da língua escrita deve partir de textos em diferentes gêneros textuais. Foi analisado assim, como os gêneros textuais são contemplados no referido livro didático e se as atividades de escrita são contextualizadas e significativas para as crianças. A pesquisa foi desenvolvida em três categorias: a história e as políticas em torno do livro didático; gêneros textuais; alfabetização e letramento. Com o intuito de verificar se as propostas de escrita favorecem a apropriação da língua escrita, no que diz respeito à tecnologia da escrita e os seus usos sociais – ou seja, os processos de alfabetização e letramento -, foi selecionado a seção que explora o gênero convite, visando investigar de que forma são as produções de texto propostas para as crianças. Dessa forma, compreende-se que o trabalho com textos em diferentes gêneros possibilita que as crianças tenham contato com os diversos usos sociais da linguagem, de forma que a leitura e escrita seja de fato, vivenciada em sala de aula. Não é uma pesquisa acabada, mas sim em continuidade, para que a realidade que se insere o livro didático e o próprio uso desse material seja problematizado, questionado e reconhecido como um dos recursos do professor em sala de aula, por isso consideramos que o próprio processo de escolha deste recurso deve ser cuidadoso e coerente.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Gêneros Textuais. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos de Souza Machado
Instituto Federal do Sertão Pernambucano/IFSERTÃO-PE
Handherson Leylton Costa Damasceno
Instituto Federal do Sertão Pernambucano/IFSERTÃO-PE
Eixo temático 1: leitura, escrita e infância

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a oralidade como eixo importante para desenvolvimento da criança. A criança dá sentido à linguagem à medida em que explora a língua, inicialmente a partir da oralidade. Entretanto, nota-se uma profusão de práticas pedagógicas que focalizam no trabalho escrito, mesmo com crianças bem pequenas (de dois e três anos de idade). Por considerarmos que a oralidade é fundamental para a construção do pensamento, bem como da comunicação dos sujeitos, esta pesquisa tensiona essas práticas que buscam, em síntese, antecipar a alfabetização (sob a alegação de garanti-la desde a mais tenra idade). Faz-se, portanto, uma crítica a essas práticas, pois desconsidera ou minimiza a oralidade a um lugar que tem pouca ou baixa relevância. Neste trabalho, - resultado de uma pesquisa em andamento no âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Línguas – nosso objetivo é analisar o eixo da Oralidade na BNCC e como ele se traduz em práticas de ensino e/ou aprendizagem da linguagem das crianças bem pequenas e como ela se materializa em atividades pedagógicas na Educação Infantil. Como o propósito de fazer emergir o(s) conceito(s) de oralidade presente(s) no referido documento e como isso se traduz no trabalho desenvolvido pelos professores de crianças nessa etapa de ensino, mergulhamos na BNCC a fim de coletar tais evidências. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. Para o diálogo teórico, convidamos Muniz (2007), Elane, Oliveira e Rocha (2007) e Chaer (2012), com a intenção de construir um referencial teórico sólido acerca do tema. Espera-se que esse trabalho contribua para ampliar as discussões em torno da oralidade, com vistas a amparar/subsidiar o trabalho do professor que desenvolve atividades de língua para essa etapa de ensino.

Palavras-chave: BNCC. Oralidade. Educação Infantil.

**Eixo temático 2:
Multiletramentos, práticas e
resistências**

À MODA DA CRUELLA: ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE NA TEORIA DOS LETRAMENTOS VISUAIS

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ
Rafaela Del-Vechio Vieira
Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ
Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

Este trabalho é fruto de uma Iniciação Científica desenvolvida no curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade Federal de São João Del-Rei. O primeiro passo para sua realização foi o levantamento de fontes para integrar a base teórica dos estudos sobre Letramentos, Letramentos Visuais, Moda e filmes como Pedagogias Públicas; em seguida, foram levantados materiais focados nos Letramentos Visuais dentro do ensino e aprendizagem de língua inglesa, com foco na utilização de filmes em sala de aula; por fim, foram elaboradas duas atividades para os nível B1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para línguas (QCRE), voltadas para os professores em formação inicial de língua inglesa, utilizando o filme Cruella (2021). Tendo em vista o contexto da sociedade atual, em que há uma grande e frequente exposição a textos multimodais – textos que usam de mais de um meio de informação e mais de uma forma de cultura (ROJO, 2012), – é necessário que o ensino e aprendizagem, com atenção especial aqui à língua inglesa, possam fomentar a leitura crítica desses textos. Ainda assim, mesmo com a vultosa presença, as imagens ainda continuam sendo tratadas, por vezes, como meros acessórios do texto verbal (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014) prejudicando suas leituras fora do contexto da sala de aula. Levando em consideração o que foi exposto, a temática central do trabalho circula em torno do uso dos filmes como pedagogias públicas (GIROUX, 2011), como instrumentos a fim de potencializar o ensino e aprendizagem do conteúdo na sala de aula de língua inglesa, bem como encorajar o desenvolvimento do letramento visual dos estudantes, propiciando a leitura e interpretação crítica de imagens, algo que vai além da sua simples descrição (SILVINO, 2012). Ao se focar em cenas do filme Cruella (2021) como material central das duas atividades elaboradas, é visível o quanto é possível e relevante o uso de materiais audiovisuais, familiares aos estudantes, como é o caso do filme

escolhido, de maneira significativa e, também, o quanto se avultam as possibilidades de se potencializar os Letramentos Visuais em sala de aula através do tratamento das imagens como protagonistas.

Palavras-chave: Letramentos. Letramentos Visuais. Pedagogias Públicas. Atividades. Língua Inglesa.

AS REPRESENTAÇÕES DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS A PARTIR DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO E NARRATIVAS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Andréa Cristina Ulisses de Jesus
Universidade do Estado de Minas Gerais/FaE UEMG
Janayna Alves Brejo
Universidade do Estado de Minas Gerais/FaE UEMG
Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

O presente trabalho traz a experiência colaborativa que vem sendo realizada há três anos entre dois projetos desenvolvidos na Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais, o projeto de pesquisa, “As representações das culturas afro-brasileiras nos livros didáticos de alfabetização após a Lei 10.639/2003: permanências, avanços e perspectivas para o letramento racial de crianças das séries iniciais do ensino fundamental”, e o projeto de extensão “O conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica”. O projeto de pesquisa busca compreender as mudanças e permanências na forma de representação das culturas afro-brasileiras nos livros didáticos de alfabetização após a Lei 10.639/93, e, o projeto de extensão, procura apresentar possibilidades e estratégias para se trabalhar com as narrativas literárias, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da contação de histórias que abordem em seus enredos a temática étnico-racial. Os projetos se interligaram no que tange ao tratamento da diversidade, problematizando, a ausência de experiências formativas não eurocêntricas nos currículos, tais como o estudo crítico das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, seja nos materiais didáticos, seja nas práticas pedagógicas que permeiam a contação de histórias. Desse modo, são ministrados cursos e minicursos de formação para estudantes do curso de pedagogia e para professores da educação básica, nos quais se propõe a reaproximação dos conhecimentos relativos à história da África e dos povos originários brasileiros, com o intuito de estimular o ensino desses conteúdos desde a primeira infância, visando a promoção do letramento racial em prol de uma educação antirracista. Além disso, busca-se demonstrar a importância de um olhar qualificado para os livros didáticos de alfabetização, bem como para os livros de Literatura Infantil e juvenil atentando-se tanto para as ausências

desses conteúdos, quanto para presença de representações estereotipadas dos povos negros e indígenas. Ressalta-se nesta proposta a necessidade de uma abordagem comprometida com um ensino decolonial, isto é, que seja capaz de direcionar de forma positiva, as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Palavras-chave: Formação docente. Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Narrativas literárias.

EXPERIÊNCIAS DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DE ESCRITA ACADÊMICA

Gabriel Teodoro Gomes

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Lara Oliveira de Paula

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os sentidos da leitura e da escrita como práticas sociais a partir de um curso de escrita acadêmica oferecido pelo projeto de extensão “Letramentos acadêmicos: leitura-escrita, autoria e produção científica na graduação”, ocorrido no ano de 2022 na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Campanha. O projeto reuniu professores universitários, estudante de graduação e de pós-graduação, que compartilharam leituras e percepções sobre as atividades acadêmicas a partir do referencial dos Novos Estudos do Letramento. A metodologia dos encontros, que ocorriam de forma remota e teve como fio condutor a perspectiva sociocultural da leitura e da escrita, para a qual ler e escrever estão baseadas na prática e na reflexão de situações sócio comunicacionais, no agenciamento do trabalho linguístico e metalinguístico do texto, na compreensão das regras composicionais do gênero acadêmico e, sobretudo, no diálogo entre graduando/professor – campo de pesquisa, como partes de estruturas sociais, construídas e nominadas por grupos sociais distintos. O corpus de análise destes debates são discursos dos participantes que expõem a reflexão sobre suas práticas de leitura e escrita na vida e na universidade. Análises primárias chamam atenção para a história de vida dos participantes, as dificuldades e percalços percebidos no cotidiano acadêmico que influenciam na sua produção, para as estratégias de apropriação das práticas e eventos de letramento, e para a relação entre consciência de si e consciência de sua escrita, e da escrita do outro, como componentes elementares nas atividades que envolvam a discussão sobre escrita acadêmica, como o curso ofertado pelo projeto. Por fim, este trabalho contribui com a perspectiva que do trabalho com a leitura e da escrita não como uma habilidade individual, mas como processos que envolvem subjetividades, relações de poder e a reflexão dialógica sobre a apropriação da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Universidade. Letramento Acadêmico. Autoria.

LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES ACERCA DA COLONIALIDADE DE GÊNERO, EM UMA TURMA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Lucas Santos de Assis

Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Nara Gleyce Cavalcante da Silva

Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Rodrigo Agra de Oliveira

Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Flávia Colen Meniconi

Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Eixo temático 02: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

Vivemos em uma sociedade erguida nos moldes cisheteronormativos, impostos pelo colonizador, impregnados na consciência das pessoas como conceitos naturalizados e comuns a todos os humanos. Formas outras de subjetividades humanas foram estigmatizadas, demonizadas e marginalizadas, impedidas de representações sociais a exemplos dos povos negros, dos indígenas, da comunidade LGBTQIA+ e da classe feminina. Esse sistema estrutura-se por meio de fatores advindos da colonização, figurando, na atualidade, como a colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 1999). A imposição de papéis sociais de gêneros também ergue-se partindo de preceitos advindos das imposições do grupo colonizador, uma vez que, diversas comunidades originárias das terras colonizadas, América e África, não possuíam incumbências específicas para sujeitos femininos e masculinos, bem como a categorização binária dos gêneros, configurando-se como colonialidade de gênero (LUGONES, 2014 - 2020). Desse modo, o presente trabalho apresenta uma ação decolonial por meio do Letramento Crítico, ou seja, uma reflexão sobre as imposições do sistema colonial, aplicado em uma turma de Língua Espanhola, nível I, de uma escola da zona periférica da cidade de Maceió - AL, centrando na colonialidade de gênero. Para a obtenção dos resultados, foram utilizados os vieses da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), além de uma pesquisa bibliográfica seguindo os postulados teóricos de estudiosos e estudiosas como Freire (1997 - 2022), Lugones (2014 -2020), Luke e Freebody (1997), Quijano (1999 - 2009) entre outros. Concluindo que, por meio de uma ação exercida pelo trabalho com o Letramento Crítico e da decolonialidade, partindo de temáticas femininas, das opressões impostas durante séculos e

de sua subalternização em relação ao ser masculino, permeada na colonialidade de gênero, os discentes foram levados a refletir como as consequências da colonização se realizam nas práticas sociais da contemporaneidade, firmadas como mazelas da colonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Letramento Crítico. Língua Espanhola.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PESQUISAS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS 4ºs E 5ºs ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jessica Giampaolo

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar São Carlos

Heloisa Chalmers Sista

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar São Carlos

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

O presente levantamento bibliográfico se trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de analisar práticas educativas utilizadas por professoras para o desenvolvimento da produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental em uma escola estadual. Realizado nas plataformas Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online - Brasil (SciELO), na qual foram selecionadas doze pesquisas que se aproximam da temática do presente estudo. A busca compreende trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2023, sendo esse delineamento cronológico definido com base no planejamento e implementação do Currículo Paulista, que estrutura o ensino da rede estadual, visando o desenvolvimento de habilidades e competências, até a data desse levantamento. O principal objetivo desse levantamento bibliográfico é analisar o estado da questão da pesquisa: “Que práticas educativas professoras usam para desenvolver a produção textual de estudantes dos 4ºs e 5ºs ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa?”. No que se refere aos descritores utilizados, definiu-se os termos produção textual, anos iniciais, 4º e 5º ano, ensino fundamental e práticas. As combinações foram “produção textual AND 4º ano AND 5º ano”, “produção textual AND anos iniciais”, “produção textual AND ensino fundamental AND práticas”, “produção textual AND anos iniciais AND práticas”. Inicialmente, para os descritores encontraram-se 247 publicações. Após o levantamento inicial, foi realizada uma análise mais criteriosa dos trabalhos, e foram excluídos os trabalhos que se repetiam, considerando apenas os que estavam voltados para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e para práticas relacionadas ao desenvolvimento da produção textual na fase de pós-alfabetização do ensino fundamental. Com o levantamento bibliográfico, observou-se como as pesquisas que conversam com a temática do estudo sobre práticas educativas envolvendo

o desenvolvimento da produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental se formularam, referente aos objetivos, procedimentos metodológicos e análise dos dados coletados, além das concepções e conceitos teóricos utilizados, incluindo os resultados obtidos e as conclusões relatadas.

Palavras-chave: Levantamento bibliográfico. Produção textual. Ensino Fundamental. Práticas Educativas.

NOVOS LETRAMENTOS NO FILME PERSÉPOLIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Angélica Cristina Mesquita dos Santos
Universidade Federal do Piauí/UFPI
Naziozênio Antônio Lacerda
Universidade Federal do Piauí/UFPI

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

O estudo dos novos letramentos em um filme possibilita a análise de efeitos potencializadores no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A temática apresenta relevância acadêmica e pedagógica e a pesquisa se justifica pelo fato de os novos letramentos integrarem as produções que afetam a vida cotidiana e o contexto escolar na sociedade contemporânea. O objetivo da pesquisa é investigar os novos letramentos no filme Persépolis, analisando as suas contribuições no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa fundamenta-se em Araújo (2020), Knobel e Lankshear (2007), Lankshear e Knobel (2006, 2007), Magnani (2011) e Takaki e Santana (2014), sobre os novos letramentos; e Napolitano (2003), Rama e Vergueiro (2012), Santos (2013) e Satrapi (2007), em relação a filme no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Na metodologia, adota-se a abordagem qualitativa, complementada pelas pesquisas descritiva, documental e aplicada. O *corpus* da pesquisa constitui-se de partes do filme Persépolis, que se baseia na história em quadrinhos de mesmo nome e encontra-se disponível na internet. Os resultados mostram que os aspectos dos novos letramentos no filme Persépolis que contribuem para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa são: digitalidade, *remix*, ciberespaço, novo *ethos* e nova mentalidade. Conclui-se que os novos letramentos no filme Persépolis proporcionam maior interatividade no ensino de língua portuguesa e uma aprendizagem mais participativa, colaborativa e distribuída.

Palavras-chave: Novos letramentos. Persépolis. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

NOVOS LETRAMENTOS NO GÊNERO VÍDEO EDUCACIONAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paloma de Sousa Santos

Universidade Federal do Piauí/UFPI

Naziozênio Antônio Lacerda

Universidade Federal do Piauí/UFPI

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

As inovações tecnológicas têm sido incorporadas ao processo educacional ao longo dos anos, como é o caso dos novos letramentos em vídeos educacionais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa tem relevância acadêmica e importância para o contexto educacional e justifica-se pela necessidade de investigar os avanços tecnológicos que permeiam a sociedade, o universo da educação e a vida dos estudantes. O objetivo desta pesquisa é analisar os novos letramentos em vídeos educacionais como um recurso multimídia no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. O estudo fundamenta-se em Araújo (2020), Duboc (2011), Gomes, Nogueira e Silva (2015), Lankshear e Knobel (2007), Rojo e Moura (2019) e Takaki e Santana (2014) sobre os novos letramentos; Almeida (2013), Deckert (2010) e Pereira *et al.* (2018), em relação ao vídeo educacional e ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Na metodologia, adota-se a abordagem qualitativa, a pesquisa descritiva, a pesquisa documental e a pesquisa aplicada. O *corpus* da pesquisa constitui-se de cinco vídeos educacionais de livre acesso, selecionados no *You Tube*. Os resultados mostram que ciberespaço, remix, interatividade, novo *ethos*, nova mentalidade e orientação crítica são aspectos dos novos letramentos nos vídeos educacionais analisados e relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa. Conclui-se que os novos letramentos em vídeos educacionais despertam o interesse dos alunos para um ensino de língua portuguesa mais interativo, com base em um novo *ethos* e uma nova mentalidade.

Palavras-chave: Novos letramentos. Vídeo educacional. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

O LETRAMENTO ARGUMENTATIVO NA BNCC

Bruna Toso Tavares

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

Desde dos anos 90, a escola tem feito um movimento de submeter os alunos a diferentes práticas de linguagem relacionadas a práticas sociais, para que os estudantes possam, enquanto cidadãos, circular, de forma efetiva, nas esferas da atividade humana. Isso se dá por meio de práticas de letramento, o qual está relacionado a teorias que visam à construção de eventos capazes de levar os seus participantes a fazer uso social das capacidades incorporadas, de modo colaborativo e participativo. Entre as práticas de linguagens a que os alunos são apresentados está a argumentação, que ganhou lugar de destaque entre os objetos de ensino, não apenas de Língua Portuguesa, ou da área de Linguagens, mas de todas as disciplinas, desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aparecendo como uma competência geral, ou seja, como uma aprendizagem essencial que deve ser assegurada ao estudante. Isso porque a BNCC parece reconhecer a importância da argumentação para a vida em sociedade, sobretudo em regimes democráticos e de polarização como a que temos vivido nos últimos tempos, tendo em vista que a cidadania exige a capacidade de defender e confrontar, respeitosamente, posicionamentos, por meio de argumentos, o que evidencia a finalidade emancipatória do letramento argumentativo. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como o letramento argumentativo é proposto a partir das competências e habilidades prescritas pela BNCC. Para isso, realizamos uma análise quali-quantitativa das 117 ocorrências presentes na Base relacionadas à argumentação, focalizando 94 orientações, as quais buscamos descrever e categorizar de acordo com níveis e com os tipos de atividade com que se relacionam. Dessa forma, percebemos, de modo geral, que o trabalho de letramento argumentativo para a formação cidadã e para o pensamento crítico de estudantes contempla toda a complexidade da argumentação, perpassando os níveis cognitivo, linguístico, interacional e discursivo, por meio de habilidades, diferentemente do que críticos defendem, não apenas analíticas – igualmente importante para o pleno domínio argumentativo –, como também da ordem da produção e recepção (leitura, escuta e interpretação) de argumentos e contra-argumentos.

Palavras-chave: Letramento argumentativo. Base Nacional Comum Curricular. Formação cidadã.

O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Janete Luz Furtado

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Gabriel Teodoro Gomes

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

A presente pesquisa, apresentada como trabalho final de graduação, tem como objetivo investigar acerca do Letramento Racial Crítico, assim como formas de se trabalhar com a linguagem, no sentido de promover a construção de uma educação antirracista. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, a partir da qual realizou-se uma investigação sobre os conceitos e as abordagens do letramento como prática social, do letramento racial crítico, articulando-os às lacunas da efetivação de trabalhos com o imaginário da cultura negra sob perspectivas contra hegemônicas. Em seguida, foi realizada a análise crítico-reflexiva de um livro literário infantil. Elegeu-se o livro “As Bonecas Negras de Lara” (2017) para elaboração de uma proposta de leitura da obra a partir dos referenciais do letramento racial e dos multiletramentos. O trabalho discute os conceitos de alfabetização e letramento como leitura da palavra e do mundo (Freire, 1997), tece considerações sobre o panorama da Educação Básica no tocante à educação para as relações étnico raciais, e busca responder sobre as potencialidades do trabalho com a literatura afro-brasileira para o desenvolvimento do letramento racial crítico desde os anos iniciais da educação escolar, e na educação leitora que acontece fora da escola, como na família, por exemplo. Conclui-se que a obra analisada pode ser um instrumento facilitador para promover o letramento racial crítico, a partir de uma construção de valores e narrativas sobre a vida, que envolvem, sutilmente às vezes, o debate sobre cultura, cor, raça, família, respeito ao outro, convivência democrática, contribuindo para dirimir e contrapor práticas discursivas racistas.

Palavras-chave: Letramento. Letramento Racial Crítico. Educação Antirracista.

O PAPEL DO LETRAMENTO RACIAL NA DESCONSTRUÇÃO DO VOCABULÁRIO RACISTA E NA CONSTRUÇÃO DE UM LÉXICO ANTIRRASCISTA

Vitória Regina Rocha

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistência

Resumo

Ao pensar nas estruturas que o racismo perpassa, urge que ocorra uma análise e discussão relativas a expressões e palavras racistas que fazem parte do vocabulário dos brasileiros. Para tal, é necessário pensar, primeiramente, no quesito social da língua: o letramento com um recorte racial. Enfatizar o letramento é engajar o indivíduo na sociedade e, conseqüentemente, nas problemáticas sociais. Alicerçado nessa compreensão, crescem-se, também, as contribuições de Magda Soares sobre o letramento se dar em diferentes contextos culturais e sociais. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender termos que referenciam, ainda que de forma velada, as faces preconceituosas e como isso acarreta a desvalorização de minorias raciais. O letramento racial se faz fundamental na (re)educação antirracista. A partir disso, objetiva-se criar uma conscientização a respeito do racismo estrutural. Ademais, é possível gerar no corpo social uma leitura sobre a construção do país e propor uma mudança no comportamento. Para tanto, o *corpus* constituiu-se de ditados que, de alguma forma, geram opressões, sendo eles nas temáticas do racismo religioso, recreativo, estrutural e objetificação de corpos negros. Dessa forma, para compor o *corpus* foi selecionado três cartilhas sobre discursos preconceituosos. Uma produzida pelo Sesc e Senac, outra pelo TSE e a última pela Prefeitura de Pindamonhangaba. A partir da seleção e delimitação do objeto de estudo a pesquisa passou por três fases: escolha de referenciais teóricos, levantamento de dados que se obteve por meio das cartilhas e a análise das regularidades encontradas. Observou-se o valor histórico do léxico, quais contextos são usados socialmente e assim chegou aos resultados da pesquisa. Nesse ínterim, é possível perceber as violências simbólicas existentes no discurso e como isso contribui para violências físicas, além da compreensão dos aspectos histórico-culturais do Brasil. Outrossim, conclui-se a importância da teoria alinhada à prática, uma vez que entender o letramento como forma crítica possibilita argumentação e mudança.

Palavras-chave: Letramento. Antirracismo. Argumentação.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PESSOALIDADES EM UM CURSO DE PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: UM ESTUDO DE CASO

Andreza Barroso Gonçalves

Faculdade de Educação/UFMG

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

Este trabalho, apresenta os resultados da pesquisa de doutorado realizada em um curso pré-vestibular popular que integra a rede Educafro Minas - o núcleo Educafro Aimorés. Situado no campo dos Estudos do Letramento como Prática Social (LPS), foram considerados como os conceitos e modelos teóricos de letramento *autônomo* e *ideológico*, eventos de letramento, práticas de letramento (HEATH, 1982, STREET, 1995-2014), dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), e, ainda, de maneira exploratória, o conceito de personalidades (EGAN-ROBERTSON, 1998; BLOOME et al., 2005; STREET, 2007). A partir de uma lógica de investigação etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2007; BLOOME, 2012), a construção dos dados foi desenvolvida por meio de observação participante, envolvendo graus variados de participação por parte da pesquisadora. O banco de dados reúne registros em notas de campo, entrevistas (áudio) com professores e alunos, vídeo e áudio das aulas das seguintes disciplinas curriculares: redação, língua portuguesa e literatura, geografia humana e geografia física, biologia, física, matemática, história, espanhol, literatura, e da disciplina Negritude, cultura e cidadania (NCC), específica da rede Educafro Minas e representativa do Tripé de valores que guia as ações educativas dessa instituição. A partir da identificação de um *rich point* (AGAR, 1986, 1999), decidiu-se por analisar o que caracterizaria, na perspectiva dos participantes do núcleo Educafro Aimorés, pensar a educação de modo diferenciado. Foi tomado como ponto de partida analítico o evento de letramento, Aula Inaugural, que possibilitou o exame de outros três eventos: as primeiras aulas das disciplinas de física e língua portuguesa e literatura e a segunda aula de literatura. As análises desses eventos demonstraram, dentre outras coisas, como práticas de letramento e personalidades construídas nesse espaço articulam-se a temas culturais, como relações étnico-raciais, negritude, autogestão ou voluntariado de mão dupla, noção de espaço social. As diferentes práticas de letramento, as diferentes personalidades e as diferentes identidades observadas a partir do exame das interações entre os participantes no núcleo revelaram a

natureza política, emancipatória, reivindicativa e afirmativa da Educafro, que tem educado as pessoas de maneira crítica, reflexiva e politizada, para além do preparo para o exame do Enem.

Palavras-chave: Práticas e eventos de letramento. Pessoalidades. Relações étnico-raciais.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “LETRAMENTO DE GÊNERO: AÇÕES PARA A MITIGAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA E SIMBÓLICA CONTRA A MULHER”

Bruna Toso Tavares
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Julia Maria Matos Marques
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Vitória Regina Rocha
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

O trabalho que se propõe aqui é um relato de experiência sobre o projeto de extensão que vem se desenvolvendo na Unidade Acadêmica de Passos da UEMG, no ano de 2023, “Letramento de gênero: ações para a mitigação da violência física e simbólica contra a mulher”. Parte-se da compreensão de que o conceito de letramento hoje é utilizado em estudos e práticas educacionais, em diferentes níveis de ensino, de forma ampla, podendo ser utilizado, como fazemos, com o intuito de se referir a uma abordagem que se concentra nas questões de gênero e nas desigualdades sociais e culturais entre homens e mulheres, com o objetivo de desenvolver habilidades críticas e reflexivas que permitam às pessoas entenderem como as identidades de gênero e as relações de poder influenciam e se configuram nas práticas sociais e culturais de uma sociedade patriarcal e machista como a nossa enquanto violências simbólicas ou justificando violências físicas. Assim, o projeto visa atingir a comunidade local de maneira geral, de forma a fazê-la refletir a respeito das relações de gênero, dos estereótipos envolvidos nessas relações e das representações compartilhadas a respeito do que é ser mulher e ser homem na sociedade contemporânea, a fim de capacitar as pessoas para reconhecer e desafiar as desigualdades de gênero em todas as esferas da vida social e cultural, promovendo a igualdade de gênero e a justiça social. Para tanto, foram selecionados sete temáticas atuais e presentes no contexto local – a saber (a) violências de gênero e interseccionalidade (gênero, raça/etnia, classe, sexualidade etc.), (b) relacionamentos abusivos, (c) pressão estética e gordofobia, (d) violências no espaço virtual: a exposição de fotos íntimas, (e) violência doméstica e feminicídio, (f) masculinidade tóxica e (g) assédio nos espaços de ensino e

trabalho – as quais serão exploradas e abordadas por meio do processo de estudo, de contextualização e de práticas intervencionistas.

Palavras-chave: Letramento de gênero. Violência física. Mulher.

TECNOLOGIAS E MULTILETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA APRENDIZAGEM ABRANGENTE

Carla Carolina de Souza Moreira
Secretaria Municipal de Educação de Camboriú/SC
Paula Antônia Ferreira de Souza
Secretaria Municipal de Educação de Camboriú/SC
Eixo temático2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

O presente texto compreende uma pesquisa teórico-empírica, com método descritivo, tipo relato de experiência, tendo como objetivo descrever as contribuições da intervenção pedagógica de uma professora, mediada pelas práticas de multiletramentos, realizado em uma instituição de educação básica com estudantes da primeira série do ensino fundamental. Os multiletramentos são uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. Com os multiletramentos, as práticas pedagógicas se abrem para uma diversidade de recursos e possibilidades, permitindo uma aprendizagem mais flexível e abrangente. Nessa perspectiva, este relato apresenta como o uso de diversas estratégias, ferramentas e plataformas digitais, utilizadas em sala, transformou a aprendizagem e permitiu que os alunos se engajassem ativamente no processo de alfabetização. Além disso, o incentivo à participação das famílias ao utilizar e interagir com os recursos digitais disponíveis e a rede social criada para a turma fortaleceram o vínculo entre a escola e a comunidade. Contudo, durante a implementação, também foram enfrentados percalços e dificuldades que serão relatados, pois a superação desses desafios contribuiu para a consolidação do sucesso da ação. Os resultados indicam uma aprendizagem mais significativa, promovendo o protagonismo dos alunos e valorizando as múltiplas dimensões do conhecimento, enriquecendo o processo educativo de forma abrangente.

Palavras-chave: Multiletramentos. Tecnologia. Intervenção pedagógica.

TEREZA DE BENGUELA E BEATLES: LETRAMENTO RACIAL EM CURSO DE INGLÊS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Gabriela Oliveira de Castro

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

Veronice Camargo da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

Eixo temático2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

O projeto de extensão intitulado “Aprendendo Inglês com recursos antirracistas” está sendo realizado em um espaço de educação não escolar institucionalizado. O ensino/aprendizado de uma língua estrangeira proporciona um alargamento na visão de mundo aos educandos, sendo de vital importância e necessidade para a sobrevivência no mundo moderno e tecnológico dos dias atuais. Os materiais didáticos para o ensino da língua inglesa são produzidos por autores americanos e ingleses, sendo, em sua grande maioria, pessoas brancas, refletindo questões de representatividade social, econômica, religiosa ou cultural. Este projeto de extensão trabalha a língua inglesa a partir de músicas compostas por negros e negras de países colonizados ou de pessoas brancas que se uniram à luta de questões políticas e sociais da população negra. A data alusiva à Tereza de Benguela, 25 de julho, e a *hashtag* #julhodaspretas, amplamente utilizada nas redes sociais, suscitaram a oportunidade de se mostrar a história da quilombola Tereza de Benguela, que lutou bravamente pela libertação de seu povo no século XVIII. A partir de ações realizadas neste projeto de extensão, o presente trabalho traz como objetivo apresentar as percepções acerca de uma das atividades realizadas em sala de aula referente à data alusiva à Tereza de Benguela, com a utilização da música *Blackbird* da banda Beatles. A referida música faz alusão à libertação de uma menina negra e foi possível discutir acerca da luta das mulheres negras pelos seus direitos civis e sociais. Para que o objetivo fosse alcançado, utilizou-se como metodologia a pesquisa participante com análise qualitativa. O projeto de extensão está em andamento, no entanto, é possível apontar dados parciais a partir desta atividade, quais sejam, falta de conhecimento com relação ao povo quilombola e a história de lutas da população negra. Neste sentido, aponta-se a necessidade da realização de projetos inter e transdisciplinares que sejam elaborados com vistas ao letramento racial. O letramento racial envolve um processo educativo

voltado para a reavaliação das atitudes e crenças arraigadas na sociedade, tanto em relação a pessoas negras quanto brancas.

Palavras-chave: Inglês. Música. Antirracismo.

VIVÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: IMPLICAÇÕES DA CULTURA GRAFOCÊNTRICA E ANTIPERIFÉRICA

Joyce Pereira Estani

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

Eixo temático 2: multiletramentos, práticas e resistências

Resumo

Este trabalho justifica sua relevância ao analisar como se dá a aprendizagem e apropriação da leitura e da escrita, frente às demandas e pressões de uma sociedade de cultura letrada grafocêntrica e antiperiférica. Objetiva-se, portanto, trazer para dentro do cotidiano escolar a inclusão de diferentes vozes, significados, perspectivas periféricas que vão, progressivamente, desfazendo os nós da centralização da cultura grafocêntrica. Essa pesquisa é bibliográfica, sob uma perspectiva qualitativa, tendo em vista que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa dialoga com a realidade em sua abrangência complexa, permitindo a compreensão entre a esfera teórico e empírica, de modo a viabilizar a interpretação não quantificável de fenômenos atinentes às esferas da pesquisa. No que se refere aos resultados parciais, a literatura que será exposta nesse trabalho mostrará a importância de o usuário da língua portuguesa conhecer as regras gramaticais, não para cristalizar a língua, mas para que este falante possa lançar mão tanto da formalidade quanto da informalidade, de acordo com a demanda discursiva em que estiver submetido, em âmbitos de letramentos sociais. As exigências práticas quanto à leitura e escrita, trazidas pela sociedade letrada e pela cultura grafocêntrica, acabam por conferir ao ensino da língua portuguesa, uma perspectiva que ainda não abarca os letramentos e as múltiplas vozes que entrecruzam o cotidiano da sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A língua é viva, dinâmica e diversa, bem como a multifacetada população brasileira. A educação não bancária, mas emancipatória, mencionada por Freire (1987), faz-se urgente como objetivo central no processo educativo, buscando a autonomia, a práxis e o livre pensar das camadas populares, a começar pelo processo de alfabetização e práticas de letramentos.

Palavras-chave: Alfabetização. Grafocêntrica. Periferia.

**Eixo temático 3:
formação inicial e permanente
de professores(as)
alfabetizadores(as)**

A ALFABETIZAÇÃO EM PAUTA: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elvira Cristina Martins Tassoni

Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCCAMP

Priscila Junqueira Colombari

Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCCAMP

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

Os documentos norteadores do currículo da Educação Básica no país, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentam variações quanto à clareza e à explicitação de como os conceitos de alfabetização, de letramento e de linguagem são assumidos. Em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que apresenta uma outra compreensão de alfabetização, trazendo muitas confusões conceituais. Diante deste cenário, supomos que há uma falta de entendimento por parte de professores alfabetizadores de conceitos basilares para o trabalho pedagógico de alfabetização. Portanto, apresenta-se uma pesquisa que teve o objetivo de cotejar as compreensões que professoras alfabetizadoras têm dos conceitos – alfabetização, letramento, literacia, perspectiva discursiva de alfabetização, consciência fonêmica e consciência fonológica – com as suas práticas pedagógicas de alfabetização. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que teve como participantes professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com cada professora. A partir do material empírico produzido foram construídas categorias de análise para a discussão sobre a compreensão conceitual e as práticas pedagógicas de alfabetização. Os resultados indicam que ainda é bastante desafiador, para as professoras participantes, articular propostas que têm como referência as práticas de letramento e que possam mobilizar reflexões e problematizações sobre as especificidades do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Há indícios de que as professoras compreendem alfabetização e letramento como conceitos coincidentes. Da mesma forma, há uma compreensão de coincidência conceitual entre

consciência fonológica e fonêmica. É curioso notar que para o grupo pesquisado não se identificou influências da Política Nacional de Alfabetização, especificamente em relação ao uso do termo literacia. Conclui-se que as reflexões sobre as práticas pedagógicas de alfabetização, fortalecendo movimentos em defesa de uma reinvenção do conceito de alfabetização, em articulação com outros conceitos teóricos como letramento e a perspectiva discursiva da linguagem, podem abrir caminhos para a (re)construção de propostas pedagógicas problematizadoras em relação ao funcionamento da linguagem escrita.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas de Alfabetização. Documentos Curriculares. Política Nacional de Alfabetização.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Mariângela Catão dos Santos Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

Este trabalho aborda a importância da formação inicial de futuros professores por meio da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UEMG Campanha, realizado no CEMEI Glycia Maria Cunha Tavares, conhecido na localidade como CEMEI Tia Glycia, e sua relação com a alfabetização das crianças acompanhadas do pré de 4 e 5. A investigação objetiva descrever a relevância do programa por meio da análise atividades realizadas pelos licenciandos participantes, enquanto futuros professores alfabetizadores. Esta pesquisa justifica-se pela relação teoria e prática, pois os docentes em formação podem, por meio do PIBID, articular, na prática, a atuação em sala de aula com a necessidade de qualificação do profissional; tendo em vista que eles atuarão, diretamente, na formação Básica da Educação Nacional. A metodologia desta pesquisa será baseada na leitura de livros e artigos, na observação do trabalho docente na instituição educacional, como também no estudo dos trabalhos práticos realizados pelos participantes do PIBID em sala, como recursos didático pedagógicos, fantoches, avental de histórias, blocos lógicos, intervenções lúdicas, construção de brinquedos educativos, apresentação das letras, entre tantos outros que hoje constam no acervo da brinquedoteca da UEMG que é de primordial importância para a execução e intervenção de atividades produzidas pelos discente no programa. Espera-se, como resultado, descrever que o PIBID e suas possibilidades contribuem para a formação docente, fortalecendo, por meio da vivência em sala de aula, as bases teórico-práticas do futuro professor alfabetizador com o brincar direcionado na alfabetização para além das atividades tradicionais dentro da sala de aula, tendo já observado pelos professores regentes grande avanço no desenvolvimento das crianças acompanhadas.

Palavras-chave: Formação inicial. Professor alfabetizador. PIBID.

ABRINDO LETRAS: FORMAÇÃO DOCENTE DO ALFABETIZADOR NO PARÁ

Elizabeth Orofino Lucio

Universidade Federal do Pará/UFPA

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

O texto reflete sobre princípios perseguidos em nossas ações de formação, pesquisa e extensão no bojo do Laboratório Sertão das Águas, criada no ano de 2017, na Universidade Federal do Pará, Brasil. Defende as redes e coletivos docentes como instâncias político-pedagógicas de solidariedade onde se podem criar e viver outras formações, as quais afirmam docentes como sujeitos de seu processo formativo, produtores de conhecimento e saber pedagógico. A partir da experiência da implementação do Laboratório Sertão das Águas/LASEA, discute-se o desafio do ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita como processo discursivo. A autora problematiza, sob uma perspectiva dialógica constitutiva dos sujeitos, o desafio da implementação de uma formação inicial e permanente instituinte e do trabalho em Redes de Formação Docente, centrada na dialogicidade, e traz o relato dos eventos e pesquisas do LASEA, para refletir sobre a sala de aula como espaço privilegiado para a criação de saberes e conhecimentos pedagógicos e de uma alfabetização discursiva como possibilidade de ser, estar e experimentar o mundo amazônido de uma forma outra. Assim, a relevância do estudo consiste em considerar a cultura vivida pelos povos amazônidas no seu processo de alfabetização discursiva e em todo seu potencial cultural. Finalmente, o artigo compartilha aprendizagens tecidas no movimento de experimentar a riqueza político-ético-estético-pedagógica da formação em rede e do pensar com o outro como movimento de transformação, dando a ver algumas ações formativas que se desafiam a estabelecer relações decoloniais e dialógicas.

Palavras-chave: Formação Docente Instituinte. Alfabetização Discursiva. Rede de Formação.

ACERVOS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ONDE ESTÃO OS JOGOS ARTESANAIS DE ALFABETIZAÇÃO?

Amanda Schirmer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Patrícia Camini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa que objetivou mapear os acervos de jogos de alfabetização das professoras atuantes em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em 03 escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, participantes do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS 2022-2024). A pesquisa buscou contribuir na compreensão do cenário de atuação da parceria universidade-escolas no desenvolvimento do Programa, do qual as autoras do artigo fazem parte como residente e docente orientadora. Como referencial teórico, são utilizadas contribuições de estudos de Magda Soares, Liane Castro de Araújo, Alexsandro da Silva e Patrícia Camini. Os dados foram gerados por meio de fotografias dos jogos armazenados nas salas de aula das turmas, bem como consultas às respectivas regras desses jogos. No processo de categorização dos tipos de jogos, identificamos 84 jogos de alfabetização, sendo apenas 01 artesanal (1,2% da amostra da pesquisa). Nas outras duas categorias, foram encontrados como resultados 64 jogos distribuídos por políticas públicas (76,1%), elaborados por universidade pública ou organização do terceiro setor, e 19 jogos comerciais (22,6%), elaborados por empresas. Assim, se destacou a baixa quantidade de jogos artesanais encontrados nas escolas, podendo significar a falta de investimento em formação, inicial e continuada, voltada para a compreensão da potencialidade dos jogos para o desenvolvimento da faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita. Além disso, a precarização da carreira docente na rede estadual de ensino também pode acarretar no desinvestimento na produção de recursos próprios para o exercício da docência. Essa rede passou por um período recente de anos com parcelamento de salários dos professores, quando ainda não pagava o

Piso Nacional do Magistério, e falta de concursos públicos para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Jogos de alfabetização. Acervo. Programa Residência Pedagógica.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EM LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Débora Danieli Pontarollo Gonçalves

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR

Marizete Righi Cechin

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

A primeira autora é mestranda no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Ponta Grossa (PG). A segunda autora é professora na UTFPR e orientadora da primeira autora no PPGECT. O tema deste estudo trata da alfabetização inicial e alfabetização científica nos anos iniciais concomitante ao Ensino de Ciências. O estudo se justifica por contribuir com a alfabetização do aluno, tanto em leitura e escrita como em situações que envolvam o cotidiano. Os conceitos de alfabetização em língua materna e alfabetização científica são temas que historicamente demandam atenção na área da Educação, portanto, a reflexão acerca desses processos aliados ao Ensino de Ciências é importante. Além disso, o estudo também se justifica por auxiliar professores na formação permanente, por acrescentar às pesquisas atuais mais estratégias metodológicas no fazer pedagógico e por contribuir com professores atuantes no 1º ano dos anos iniciais na alfabetização inicial, científica e de Ciências. O objetivo deste estudo é apresentar a proposta de pesquisa em andamento do PPGECT cujo objetivo é analisar as contribuições que a Sequência Didática pode proporcionar para a alfabetização científica e alfabetização em língua materna dos alunos de uma sala de aula regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a temática alimentação saudável. O método de pesquisa contempla abordagem qualitativa, com encaminhamento de pesquisa participante, com técnicas de coleta de dados múltiplas (observações, anotações em diário, fotos, vídeos, ilustrações). Os dados serão coletados em uma Escola Municipal de Ponta Grossa/Paraná. Os sujeitos envolvidos somam 27 alunos, entre seis e sete anos, mais a pesquisadora. Para a análise dos dados se usará a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Como resultado parcial, tem-se a construção de uma Sequência Didática com a finalidade de organizar

didaticamente estratégias de alfabetização em língua materna e científica e no Ensino de Ciências. Optou-se pela Sequência Didática por ser um instrumento de fácil consulta, prático e didático para auxiliar outros professores na replicação das estratégias de alfabetização usadas neste estudo.

Palavras-chave: Alfabetização. Alfabetização científica. Ensino de Ciências.

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Karoline Gomes Marques

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

Gabriela Oliveira de Castro

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

Veronice Camargo da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

Conhecimentos curriculares, disciplinares e práticas, sendo sabidamente indissociáveis, cooperam significativamente para o desenvolvimento dos acadêmicos de licenciaturas durante a formação inicial. Os processos para aquisição e edificação dos saberes e posicionamentos nos cursos de formação inicial podem ser complexos, ao passo que, diferentes sentidos e práticas educativas permeiam essa construção. Os letramentos priorizados durante o período formativo dos acadêmicos, futuros professores, de certo modo, afetam seus modos e comportamentos, bem como suas interações sociais e profissionais. É pertinente entender as relações que atravessam os processos educacionais e a interação dentro do ambiente universitário, sobretudo, pelo fato de que estes processos dinâmicos mobilizam o acadêmico e o chamam para adotar posturas ativas em suas práticas futuras. Essa observação é tão proveitosa quando se pensa no docente formador ao fazer suas proposições ou no próprio gerenciamento dos currículos destes cursos formadores, preparando profissionais para licenciaturas específicas. O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento intitulada “CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: um olhar aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas”, com fomento CNPq/CAPES. Neste sentido, este estudo traz como objetivo compreender as concepções de letramentos em dois cursos de licenciatura. A partir de uma pesquisa documental com análise qualitativa, foram selecionados os cursos de licenciatura, sendo Pedagogia e Letras, de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Os dados analisados até o presente momento, tendem a guiar os pesquisadores a um entendimento de que estão presentes no currículo desses cursos as concepções de letramentos como habilidade e

socialização acadêmica. A concepção dos letramentos acadêmicos constitui-se como uma nova configuração acerca dos letramentos, o que incidirá sobre as formas como os futuros professores entendem e constituem seus discursos sobre o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Letramentos. Formação inicial. Licenciaturas.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: MAPEAMENTO PRELIMINAR A PARTIR DOS COMPONENTES DA ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Berger Blumenthal

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Renata Sperrhake

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Dhietelly Morghana Almeida Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

O presente trabalho tem como foco os instrumentos avaliativos utilizados por professoras alfabetizadoras e está inserido em uma pesquisa mais ampla sobre avaliação da alfabetização. Em revisão bibliográfica realizada no Portal de Teses e Dissertações CAPES, composta por 420 trabalhos, apenas 14 deles tematizavam as formas de avaliação e acompanhamento docente da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, indicando um campo fértil para investigação. Dada a escassez de trabalhos produzidos dentro deste recorte, justifica-se a realização desse trabalho. Objetiva-se mapear as práticas avaliativas (instrumentos de avaliação e de registro) produzidas e realizadas por professoras alfabetizadoras em suas salas de aula. Como metodologia, foi realizado um grupo focal com professoras alfabetizadoras da rede pública gaúcha, obtendo-se, através das docentes, instrumentos avaliativos para a análise do conteúdo temática. Como grade de inteligibilidade, foram utilizados os componentes definidos por Soares (2020) para o ciclo de alfabetização e letramento, a saber, com suas respectivas porcentagens de aparições: 1) conhecimento das letras e do alfabeto (24,5%); 2) consciência fonológica (17%); 3) consciência fonêmica (8,5%); 4) escrita de palavras (20,2%); 5) leitura de palavras (11,7%); 6) leitura e interpretação de textos (5,3%); 7) produção de textos (4,3%) e 8) escrita de frases (8,5%), sendo este último incluído pelas pesquisadoras. Os resultados parciais de uma análise quantitativa demonstram a predominância de instrumentos avaliativos que focalizam as habilidades previstas nos componentes de conhecimento das letras e do alfabeto e escrita de palavras. Ademais, foram aprofundadas as análises referentes às habilidades de consciência fonológica, classificando-as em consciência

silábica (62,5%), consciência intrassilábica de rimas (18,8%) e consciência intrassilábica de aliterações (18,8%). Como considerações finais, sugerimos encaminhamentos futuros, nos quais pretende-se realizar uma análise qualitativa dos instrumentos avaliativos de escrita, investigando as palavras utilizadas pelas professoras alfabetizadoras quanto a sua incidência, seu campo semântico, sua composição e estrutura silábica e sua classificação quanto ao número de sílabas. Ainda, pretende-se categorizar os instrumentos avaliativos segundo os objetivos descritos por Soares (2020), verificando quais saberes são privilegiados pelas docentes em suas avaliações.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação interna. Instrumentos avaliativos.

LITERATURA E EDUCAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DAS RELAÇÕES CONSTITUÍDAS ENTRE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carla Silva Machado

Universidade do Estado de Minas Gerais /UEMG Carangola
Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência no ensino da disciplina Literatura e Educação presente no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), numa universidade federal em Minas Gerais. A disciplina foi ministrada por mim, tendo o auxílio de três tutoras que atuavam uma em cada turma na condução das atividades que foram elaboradas. Esta experiência ocorreu no primeiro semestre de 2020 e a ementa da disciplina sugere que um de seus objetivos é fomentar a cultura leitora entre as discentes participantes. A disciplina teve duração de 14 semanas na plataforma Moodle, ressalta-se que no período que ela foi ministrada, vivíamos o distanciamento social em função da pandemia de COVID-19, portanto, nesse período específico, não houve nenhuma atividade presencial de nenhuma das disciplinas ministradas, somente as atividades *on-line* via plataforma Moodle. A proposta da disciplina era, portanto, aproximar mais as alunas do curso de pedagogia da cultura leitora, entendendo que o gosto pela leitura e os hábitos de leitura dos professores podem contribuir para formação leitora de seus alunos. Nesta perspectiva, iniciamos a disciplina convidando as alunas para que se apresentassem num fórum de apresentação e contassem sobre seus hábitos e memórias de leitura. Na semana seguinte, apresentamos um artigo escrito pela professora Edith Frigotto que trata da Leitura literária e formação de professores (2020). Ao longo da disciplina, fomos apresentando às alunas um autor da literatura brasileira a cada semana e um texto teórico que trata da importância da leitura, além de experiências pedagógicas envolvendo o trabalho com a leitura e a literatura na escola. Sempre que possível, pedíamos que compartilhassem suas experiências com determinado autor ou texto, e ao final propusemos um sarau virtual em que cada uma das alunas recitou um texto literário que escolheu e justificou de forma escrita o motivo da escolha. Entendemos que a atividade

trouxe um novo olhar para a importância das futuras professoras serem também leitoras de textos literários.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Formação de Professores.

MODELO DE IDENTIFICAÇÃO DE NÍVEIS DA LEITURA E COMPREENSÃO LINGÜÍSTICA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ALFABETIZADOR

Bruno Felipe Marques Pinheiro
Universidade Federal de Sergipe/UFS
Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

Os resultados de proficiência leitora na formação dos alunos na educação básica têm se apresentado, ao longo dos anos, de forma incipiente. As provas de larga escala, a exemplo do SAEB, a cada ano, aponta que o nível de proficiência leitora dos alunos é abaixo do esperado, contribuindo para que muitos estudantes terminem os estudos com dificuldades na leitura. Essa realidade é oposta se considerarmos os PCNs de língua portuguesa quando apontam que os alunos, ao chegarem ao final do 3º ano do ensino fundamental, precisam ser suficientemente fluentes em leitura. Para minimizar essa assimetria, este trabalho apresenta resultados de um modelo de identificação de níveis de leitura e compreensão linguística feito com professores dos anos finais de língua portuguesa, a partir de formações continuadas da rede estadual de Sergipe, em parceria com a Soluções Moderna (SM). O APROVA BRASIL é uma intervenção pedagógica da SM para desenvolver um conjunto de habilidades referentes ao SAEB por meio de simulados. Utilizando este material, apresentamos aos professores técnicas de observação da leitura em voz alta dos alunos, por meio de testes de proficiência leitora e compreensão linguística. Os testes foram aplicados pelos professores e mostraram ser preditores para o sucesso dos alunos em relação à leitura. No decorrer da aplicação dos simulados, os resultados gerais apontam para um cenário tripartido: (i) os descritores que envolvem identificação estão em torno de 60%; (ii) os descritores que envolvem inferência estão em torno de 45%; e os descritores que envolvem relação entre textos estão em torno de 20%. Em uma análise inferencial, as medianas sugerem que os resultados do simulado 4 em relação ao Simulado 1 tiveram um aumento no nível de acertos das questões, revelando a associação com a aplicação dos testes de leitura. Consideramos, assim, que este modelo é um diagnóstico para o trabalho do professor com alunos não alfabetizados e que estão fora do período de aprendizagem inicial da leitura, contribuindo para o aperfeiçoamento de habilidades leitoras.

Palavras-chave: Proficiência leitora. Compreensão leitora. Modelo de nível de leitura.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DO ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafael Henrique de Resende Marciano
Universidade Federal Minas Gerais/UFMG

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

O presente estudo trata-se de um relato de experiência cujo objetivo é relatar o processo de imersão pedagógica, por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), de um licenciando em pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com base no longo histórico da UFMG na formação docente pelo curso de pedagogia, sobretudo, para a EJA e os objetivos específicos do PRP, torna-se relevante difundir reflexões acerca do fortalecimento da formação teórico-prática propiciada pelo contato dos residentes com o cotidiano da educação básica. Com amparo na conceituação de experiência/sentido desenvolvida por Bondía (2002), realizou-se uma reflexão sobre as primeiras aproximações de um licenciando, que possui Formação Complementar Pré-Estabelecida (FCP) em EJA, com uma das escolas-campo, no primeiro semestre de 2023, vinculadas ao Núcleo da Educação de Jovens e Adultos do PRP da UFMG. A partir de registros no caderno de campo das experiências vivenciadas, verificou-se que o PRP está contribuindo efetivamente com o aperfeiçoamento da formação inicial do licenciando para a futura atuação docente nessa modalidade de ensino. Além disso, que ter cursado as disciplinas da FCP do curso de graduação favoreceu para a imersão pedagógica, principalmente, no que tange ao contato com os jovens, adultos e idosos e com os diferentes tempos de aprendizagem, em particular, do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Entretanto, diante das especificidades da escola-campo e do próprio modelo de oferta educacional realizado pela rede de ensino, tornam-se necessários mais investimentos, por parte da UFMG, na formação do alfabetizador da EJA, por exemplo, com a inclusão de disciplinas obrigatórias e com incentivo à inserção, de modo transversal na grade curricular da graduação, das teorias pedagógicas que refletem sobre as especificidades da educação dos jovens, adultos e idosos. Conclui-se que, até o momento, o PRP tem cumprido seu objetivo, propiciando, para além

de oportunidades de diálogo entre a díade teoria-prática, a construção da identidade profissional docente desse licenciando do curso de pedagogia da UFMG, perante a ausência de aprofundamentos sobre a modalidade de ensino durante a formação inicial.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Educação de Jovens e Adultos. Relato de experiência.

**OFICINAS DE EXTENSÃO E LETRAMENTO ACADÊMICO NA UEMG
CAMPANHA: AUTONOMIA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Gisele Cândida Rodrigues

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Nicole de Santana Gomes

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores (as)

Resumo

Esta investigação aborda o projeto de extensão “Letramentos acadêmicos: leitura-escrita, autoria e produção científica na graduação” da UEMG Campanha e seu potencial de contribuição para a formação inicial do futuro professor alfabetizador por meio de suas oficinas. O objetivo é compreender como os encontros teórico-práticos, realizados ao longo de oito meses com subtemas diversos, podem enriquecer a formação inicial do futuro professoralfabetizador, capacitando-os a serem educadores mais eficazes no ensino de leitura e escrita. A pesquisa justifica-se pela importância do texto, oral ou escrito, o qual ocupa um papel central nas situações comunicacionais no interior da prática dos estudos da linguagem. Observa-se que os estudantes, quando chegam à universidade, possuem dificuldades no processo leitura-escrita por conta de motivos diversos, como a falta de prática e o desconhecimento dos gêneros textuais usados no âmbito acadêmico, resultado, muitas vezes, de implicações sócio-econômicas. Defende-se que as oficinas de letramento acadêmico oferecem uma oportunidade para os futuros professores vivenciarem práticas de produção textual, análise crítica e reflexão sobre o processo de letramento. Para a realização deste estudo, os discentes - futuros professores alfabetizadores – são convidados a participar voluntariamente das oficinas integrantes do projeto, momento em que refletem, compreendem, produzem e reescrevem textos e conhecem as implicações acadêmicas de suas produções, como os eventos científicos. Concomitantemente, a professora coordenadora e a bolsista elaboram os temas, analisam as necessidades, colhem depoimentos orais e aplicam questionários online em busca de compreender como o projeto contribuiu para suas formações. A investigação será, portanto, de abordagem

qualitativa, com objetivos descritivo-exploratório, e utilizará os procedimentos bibliográfico, documental e de campo. É esperado que os participantes, assim como a bolsista, adquiram habilidades de leitura, escrita e análise textual; que as oficinas os ajudem a lidar com a escrita dos diferentes tipos de textos presentes nas salas de aula; que as oficinas estimulem um desejo de formação contínua, incentivando os futuros professores a continuarem aprimorando suas práticas por meio da formação permanente.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Professor alfabetizador. Oficinas práticas.

OS MEMORIAIS DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FFP/ UERJ: REFLETINDO SOBRE QUESTÕES METODOLÓGICAS

Heloisa Josiele Santos Carreiro

Faculdade de Formação de Professores/ FFP-UERJ

Lorena Rodrigues Areas

Faculdade de Formação de Professores/ FFP-UERJ

Cibele Class Toledo

Faculdade de Formação de Professores/ FFP-UERJ

Karolyne Cardoso da Fonseca

Faculdade de Formação de Professores/ FFP-UERJ

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores (as)
alfabetizadores (as)

Resumo

O resumo é parte de nossas inquietações junto a disciplina obrigatória de Alfabetização III do nosso curso de Pedagogia, ministrada pela principal autora desse trabalho. A disciplina discute aspectos históricos, políticos e metodológicos sobre o analfabetismo e a alfabetização no Brasil. Uma das atividades iniciais do curso foi solicitar que os estudantes revisitassem por meio de memoriais formativos o processo que vivenciaram na alfabetização recortando lembranças: do ambiente alfabetizador; de práticas metodológicas; materiais pedagógicos; relações afetivas entre adultos e crianças. As coautoras do texto ajudaram na organização e digitalização do referido material, que comporá uma exposição oferecida à comunidade acadêmica no segundo semestre de 2023. Utilizando os princípios metodológicos da pesquisa narrativa (Bragança, 2022), nosso objetivo foi investigar na produção escrita das estudantes: práticas metodológicas de alfabetização. A turma tinha 35 inscritos, sendo 4 situações de abandono do curso, 9 não realizaram a tarefa e 22 estudantes fizeram a atividade solicitada. Contudo, apenas 18 estudantes nos autorizaram a utilização de suas escritas para fins acadêmicos. Considerando o material analisado, identificamos as seguintes narrativas: 4 estudantes se alfabetizaram em casa antes do processo de escolarização; 8 autores narraram práticas com base na sílabação; e 6 graduandas compartilharam práticas que se inscrevem numa perspectiva de letramento (Soares, 2020), tecendo diálogos com os contextos sociais e culturais nos quais as crianças eram inseridas, agregando saberes sobre os usos sociais da escrita nas propostas pedagógicas desenvolvidas. Na análise dos memoriais com base na

silabação, nos chamou atenção duas dessas escritas de autoras jovens, com aproximadamente 22 anos. Elas compartilharam práticas fortes de castigos físicos e humilhação verbal que provocaram no grupo um misto de emoções, baseado na indignação e no assombro. A reação do grupo se deu, especialmente, ao identificarmos que o que as duas estudantes viveram enquanto crianças em seus processos de aprendizagem, ocorreram em instituições privadas, cenário em que as famílias costumam estar mais atentas às interações pedagógicas. Também ponderamos com bases nos estudos feitos na disciplina (Mortatti, 2000), que o contexto histórico das práticas a que elas foram submetidas, teoricamente já havíamos feito o giro de superação nas concepções de alfabetização.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Ensino Superior. Práticas de Alfabetização.

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS DESAFIOS PARA ALFALETRAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE PASSOS-MG

Marcelle Aparecida Santos Dornellas

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Stephany Zafira dos Santos Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Eixo temático 3: formação inicial e permanente de professores(as)
alfabetizadores(as)

Resumo

O presente trabalho é decorrente de indagações constantes de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMG/Passos, as quais participaram do programa Tempo de Aprender, como assistentes de alfabetização, em uma escola da rede estadual de Passos. As duas estudantes, autoras do presente relato de experiência, vivenciaram o dia a dia com professoras alfabetizadoras em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Tal relato de experiência tem como objetivo compartilhar as ações realizadas e acompanhadas durante o 2º semestre de 2022 na Escola Estadual Geraldo Starling Soares, como também, refletir sobre as estratégias de acompanhamento dos avanços nos níveis de escrita, as problemáticas envolvendo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, tendo o Programa Tempo de Aprender a ela vinculada e a defesa do método fônico. No decorrer do trabalho, priorizamos refletir sobre a formação inicial, continuada, as políticas educacionais voltadas para a alfabetização desde a publicação do caderno da PNA e as estratégias voltadas a atender turmas de alfabetização em diferentes níveis de leitura e escrita. Seguimos em defesa de uma alfabetização que explore textos em diferentes gêneros textuais, de forma que as crianças vivenciem de forma significativa a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação Inicial. Programa Tempo de Aprender.

**Eixo temático 4:
currículo, inclusão e
alfabetização**

A FLEXIBILIDADE DO CURRÍCULO E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rosiany Cristina de Oliveira Paulino
Centro Universitário do Sul de Minas/UNIS
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

O presente trabalho aborda o tema do currículo, inclusão e alfabetização, com o intuito de explorar as interconexões entre esses três elementos fundamentais da educação contemporânea. A justificativa para esse estudo reside na necessidade crescente de desenvolver práticas educacionais inclusivas que garantam a alfabetização de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Os objetivos deste estudo são analisar como o currículo pode ser adaptado para atender às necessidades de alunos com diferentes níveis de habilidades e aprimorar as estratégias de alfabetização em ambientes inclusivos. A metodologia utilizada envolveu uma revisão abrangente da literatura acadêmica, bem como um estudo de caso em uma escola inclusiva, visando compreender a implementação prática de estratégias de currículo e alfabetização inclusivos. Os resultados parciais demonstram a importância de um currículo flexível e adaptável, que possa ser ajustado para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades. Além disso, os resultados indicam que a alfabetização inclusiva requer uma abordagem diferenciada, que leve em consideração as diversas formas de aprendizagem e os ritmos variados de desenvolvimento. Com base nos resultados e na análise realizada, conclui-se que a abordagem do currículo inclusivo aliada a estratégias eficazes de alfabetização pode proporcionar uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os alunos. Considerações finais ressaltam a importância contínua da formação de professores e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a alfabetização em conjunto, a fim de criar um ambiente de aprendizado mais acessível e eficaz para todos os estudantes.

Palavras-chave: Currículo. Inclusão. Alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: UM PANORAMA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS

Ana Paula Araújo da Silva
Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

Com base nos encontros realizados no Círculo de Estudos em Linguagens na Infância (CELIN), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), da Unespar-Campus União da Vitória/PR, esta pesquisa objetiva apresentar os primeiros resultados quantitativos sobre a alfabetização brasileira na perspectiva da inclusão. O CELIN iniciou suas pesquisas com o tema “Alfabetização no Brasil”. A partir disso optamos por buscas de dissertações e teses de 2012 ao primeiro trimestre de 2022 realizadas em universidades estaduais do Brasil. Esse trabalho foi dividido em duas etapas, a saber: (a) busca de dissertações e teses por regiões brasileiras; e (b) organização dos dados em temáticas, como: políticas públicas, práticas pedagógicas, metodologias, formação docente, história e inclusão. Desse modo, enfatizamos neste trabalho os dados levantados sobre a concepção da Educação Inclusiva na alfabetização. A metodologia adotada foi o Estado do Conhecimento segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Nesse viés foram realizadas as ações de pesquisas, registros, coleta e categorização dos dados com base no seguinte questionamento: Com que intensidade a perspectiva da inclusão está presente nas pesquisas no contexto da alfabetização nos últimos dez anos no Brasil? Nesse âmbito, apresentamos como constatação inicial a escassa quantidade de trabalhos científicos com abordagem inclusiva. Acreditamos que esses dados possibilitam a visualização do cenário educacional atual e apontamos para a necessidade de novas pesquisas na área, visto que a frequência numérica de estudos reflete nos avanços e percalços presentes nessa temática. Assim, intencionamos prosseguir com a pesquisa por meio da abordagem qualitativa. Desse modo, esperamos que as análises dos dados junto às referências teóricas relacionadas à alfabetização e educação inclusiva aprimorem a interpretação dos resultados alcançados até o momento. Em suma, defendemos que trabalhos acadêmicos sejam realizados de forma constante para que ocorra a resignificação da inclusão nos espaços

escolares, em especial no período da alfabetização, visto que o acesso ao mundo letrado é um direito fundamental da humanidade.

Palavras-chave: Alfabetização no Brasil. Educação. Inclusão.

ALFABETIZAÇÃO E AUTISMO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO

Isaías dos Santos Ildebrand

UFRGS/UNISINOS

Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

A comunicação visa abordar as implicações da alfabetização em crianças autistas, focando na prática de um professor do sul do Brasil que atua em turmas de inclusão e em revisões literárias. A comunicação versa sobre a perspectiva de diversidade na alfabetização e compartilha um relato docente, fornecendo subsídios e indicativos para práticas pedagógicas que precisam de reflexão para promover a aprendizagem e a inclusão. Com base nessas premissas, pretende-se analisar e refletir sobre a experiência em alfabetização de autistas, explorando suas subjetividades e implicações sensoriais que afetam esse processo com base na realidade de um professor alfabetizador. A metodologia da comunicação envolve a análise de planos de aula e registros do professor. Os resultados ressaltam a necessidade de repensar estratégias, especialmente ao identificar contextos desencadeadores de desordem e reatividade. Esses momentos afetam negativamente a alfabetização planejada, considerando as complexidades da população autista. Alfabetizar considerando a diversidade exige que o professor compreenda características específicas de aprendizagem, uma vez que é necessário planejar de acordo com cada situação e, se pertinente, antecipar que cada estudante possa responder de maneira positiva às estratégias pedagógicas. Isso envolve reconhecer as sutilezas das subjetividades do estudante, nesse caso do estudante autista, e estar preparado para ajustar táticas conforme as necessidades sensoriais e emocionais de cada aluno, criando um ambiente alfabetizador inclusivo e acolhedor. Desse modo, cabe mencionar que processo de alfabetização se apresenta desafiador, com potencial para gerar frustrações e acessos reativos. Considera-se que relatos de experiências são pertinentes ao contexto da pesquisa e podem descrever sobre abordagens pedagógicas e comportamentos na sala de aula, oferecendo insights para a alfabetização inclusiva de crianças autistas, destacando adaptações, estratégias pedagógicas e compreendendo a singularidade das crianças autistas no processo de alfabetização em ambientes escolares.

Palavras-chave: Alfabetização. Autismo. Inclusão.

ALFALETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA FORMATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS PARA ATUAÇÃO COM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cristina Angélica Aquino de Carvalho mascaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ
Suzanli Estef
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

As autoras são professoras da Faculdade de Educação da UERJ do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada. O trabalho refere-se a uma experiência extensionista de formação para o alfaletramento de jovens e adultos com deficiência intelectual. Partindo do princípio que estar alfabetizado e letrado é uma condição para a consolidação de demais aprendizagens voltadas para inclusão, aliado ao alto índice de analfabetismo deste alunado, o trabalho justifica—se por inserir-se em uma proposta de formação docente teórica e prática para o alfaletramento. O objetivo foi apresentar aos docentes de um curso de extensão uma proposta de alfaletramento por meio da aplicação do Plano Educacional Individualizado – PEI para jovens e adultos com deficiência intelectual. Tendo como princípio uma abordagem qualitativa, a formação foi desenvolvida no desenho de uma pesquisa-ação com atividades síncronas e assíncronas e foi dinamizada tanto em sua etapa teórica com os professores cursistas, quanto com os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, de forma remota, mediada por tecnologias. Foi dada ênfase ao Desenho Universal na Aprendizagem e no trabalho colaborativo, tendo em vista que os cursistas eram divididos em equipes para o planejamento de atividades acessíveis para aplicação do PEI com um estudante. Os dados para análise da proposta foram colhidos por relatos dos cursistas durante as atividades síncronas, do conteúdo das atividades assíncronas elaboradas, além da análise dos planejamentos do PEI aplicados com os estudantes com deficiência intelectual. Foram dinamizadas 4 turmas da referida formação, com aproximadamente 150 cursistas e foram aplicados PEI para o alfaletramento com 30 jovens com deficiência intelectual ao longo dos anos de 2020 e 2022. Os resultados apontaram avanço célere nas habilidades de leitura, escrita e letramento por parte dos estudantes participantes. Também destacou-se para os

cursistas a inovação do trabalho pedagógico mediado por tecnologias para o alfabetamento dos jovens participantes no estudo. A personalização das atividades pedagógicas para o alfabetamento e o uso de tecnologias, por meio da metodologia da formação, demonstraram ser relevantes para a inclusão social dos jovens participantes.

Palavras-chave: Alfabetamento. Deficiência Intelectual. Plano de Ensino Individualizado.

AUDIODESCRIÇÃO COMO ATIVIDADE LEITORA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Carolina Correia Almeida
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

Este estudo constitui uma parte de uma pesquisa, cujo objetivo primordial é explorar a aplicação da audiodescrição como uma prática de leitura dentro das salas de aula, direcionada aos alunos com deficiência visual. Para estabelecer uma base sólida, foram empregadas abordagens teórico-metodológicas embasadas em diversos autores relevantes que discutem os conceitos de leitura, audiodescrição e formação de professores. Entre esses autores destacam-se Santaella (2012, 2014), Motta (2010; 2016), Franco e Silva (2010) e Mantoan (2015). Inicialmente, a pesquisa se concentrou em avaliar o grau de conhecimento dos professores da educação básica que estão atuando em salas de aula em relação à audiodescrição. Posteriormente, duas atividades didáticas com apelo imagético foram apresentadas. Para guiar essa abordagem qualitativa, foi adotado um questionário online, composto por cinco perguntas abordando o tema. Os resultados preliminares deste estudo destacam a necessidade de investir na capacitação dos professores. Essa capacitação se revela importante para a formação de uma abordagem educacional abrangente, capaz de proporcionar um acesso equitativo à construção do conhecimento para todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Audiodescrição na escola. Leitura de imagens. Educação inclusiva.

AUTISTAS NÃO-VERBAIS: A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO

Carla Maria Nogueira de Carvalho
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha
Maria Teresa Junqueira Vasconcellos
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

RESUMO

Conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU) para cada sessenta e oito criança nascidas, uma tem o transtorno do espectro autista (TEA), assim, cerca de 0,3% da população são pessoas com autismo. Considerando os números em questão e as políticas públicas educacionais de inclusão, temos hoje, felizmente, dentro das escolas, o público da educação especial e, entre eles, as pessoas com TEA. Considerando que os três aspectos centrais do transtorno em questão perpassam pelas dificuldades social, da comunicação e comportamental e, ainda, que vários estudantes com autismo chegam à instituição escolar sem falar, a pesquisa buscou conhecer as possibilidades de uso das pranchas de comunicação como ferramenta de inclusão a favor da interlocução e alfabetização de estudantes autistas não-verbais. Para esse fim a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica cujos dados foram analisados dentro de uma perspectiva hermenêutico-crítica. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a prancha de comunicação é uma tecnologia assistiva que pode e deve ser aplicada para melhorar a comunicação em todos os aspectos da vida do autista, bem como no processo de alfabetização, viabilizando o entendimento do código escrito de forma mais significativa e concreta para esse público. No entanto, o recurso de comunicação/alfabetização de cada estudante precisa ser desenvolvido de maneira personalizada, levando em consideração as características que atendem às necessidades de cada usuário. Infere-se, portanto, que a prancha de comunicação é uma ferramenta fundamental na inclusão de estudantes com autismo não-verbais, uma vez que possibilita diferentes formas de comunicação, colaborando na compreensão, expressão e no processo de alfabetização destes sujeitos.

Palavras-chave: Autismo. Prancha de Comunicação. Alfabetização. Inclusão. Tecnologia Assistiva.

COMPÊNDIO EM LIBRAS: CONSTRUINDO INTERAÇÕES ENTRE SURDOS E OUVINTES

Cristina Hill Fávero

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Barbacena

Gabriela Cristina Vieira

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Barbacena

Luiz Felipe da Silva Monteiro

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Barbacena

Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

A língua é essencial ao ser humano, visto que, por meio dela, o sujeito passa a pertencer de fato a uma sociedade e torna-se uma pessoa capaz de expressar e organizar suas ações e pensamentos, sendo necessária a interação entre os indivíduos para que esses estendam relações sociais e criem sua própria forma de ver e entender o mundo de acordo com sua cultura e sistema linguístico (Vygotsky, 1993). Este projeto aborda a sobre a aquisição da língua de sinais e as consequências que isso acarreta para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo surdo e sua educação. Suscitar questões como: a possibilidade de o aluno surdo desenvolver sua percepção utilizando a Libras, bem como a sua utilização para a aprendizagem das demais e também a leitura e compreensão da importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto educacional, é o foco desta pesquisa. Para aprofundar estes conhecimentos recorreremos à bibliografia específica sobre linguagem e cognição, para embasar a importância da Língua de Sinais na educação de surdos. Este projeto voltou o olhar para a escola como um lugar de construção de novas práticas e de pesquisa, ressaltando a importância da inclusão e do respeito linguístico, por meio da elaboração de um compêndio de Libras com os sinais considerados prioritários pela comunidade surda e docentes de Barbacena, que servirá como recurso didático e de pesquisa para os educandos e demais profissionais das escolas do município. Dentro de uma proposta de educação inclusiva que respeite a Libras como primeira língua do aluno surdo e que a tenha como primordial no processo de aquisição de novos conhecimentos, a questão maior a ser atingida pelo projeto, depois de uma educação de qualidade para todos, foi desenvolver um compêndio de Libras, em conjunto com a comunidade surda local, no qual fará parte os sinais próprios da cidade de Barbacena e região. Com a divulgação do

compêndio, acreditamos auxiliar os profissionais da educação, que encontram barreiras de comunicação e pedagógicas no dia a dia educacional.

Palavras-chave: Libras. Educação. Inclusão.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUIR POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

Isadora Perotto Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Patrícia Camini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

A pandemia de covid-19 causou grandes impactos no sistema educacional e evidenciou ainda mais a necessidade de construção de soluções para o trabalho pedagógico na sala de aula frente às heterogeneidades de aprendizagem, uma vez que diferentes pesquisas evidenciaram grandes perdas nas aprendizagens, principalmente na alfabetização. Nesse escopo de necessidade de alternativas para a remoção de barreiras para a aprendizagem de todos na alfabetização, este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é identificar possibilidades didáticas de aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ao ensino da leitura na alfabetização de crianças. Na primeira fase da pesquisa, apresentada no recorte deste trabalho, utilizou-se como ferramenta metodológica a revisão de literatura nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, bem como nos Anais das seis edições do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf). O DUA tem ganhado grande espaço no campo da Educação Especial há alguns anos, porém, no campo da Alfabetização, este assunto ainda não tem sido abordado. O CONBAIf acontece desde 2013 e, nos Anais de todas as edições, não foram encontrados trabalhos em que o título mencione “Desenho Universal para a Aprendizagem” ou “DUA”. Mendes e Zerbato, assim como Madureira e Nunes, ressaltam que o DUA é uma abordagem pedagógica que busca uma educação inclusiva e acessível para todos, eliminando barreiras pedagógicas que possam causar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Casagrande e Mainardes, o DUA se caracteriza por uma abordagem abrangente e proativa, em contraste com a diferenciação pedagógica, que assume uma abordagem reativa. Compreender as aproximações e distanciamentos entre esses conceitos é fundamental para a continuidade da pesquisa, uma vez que a diferenciação

pedagógica tem sido mais divulgada no Brasil do que o DUA, tendo em vista que sua teorização ocorre há mais tempo.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Alfabetização. Inclusão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Andrade Soares

Universidade do Estado de Minas Gerais/MG

Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

O presente trabalho fala sobre a alfabetização e o letramento na etapa da educação infantil com foco na educação inclusiva. Ele tem o objetivo de analisar a perspectiva inclusiva em um contexto de alfabetização e letramento na etapa da educação infantil, uma vez que é de extrema importância a abordagem inclusiva, principalmente nos anos iniciais e a alfabetização e letramento em uma perspectiva inclusiva, feita de forma ampla e específica, juntamente com o apoio do atendimento educacional especializado, conforme consta na legislação brasileira, com professores de apoio, intérpretes, tradutores e sala de atendimento especializado. Para abordar e mapear a esse contexto de educação inclusiva no âmbito da educação infantil será feita uma pesquisa em instituições de ensino regular, com professores formadores e gestores como: coordenadores pedagógicos e diretores, com o intuito de mapear e analisar o contexto da educação inclusiva durante a alfabetização e letramento na etapa da educação infantil. Para fomentar o presente trabalho será feito um projeto de pesquisa inicial e uma revisão bibliográfica do tema em questão para abordagem inicial do tema. Espera-se, como resultado, demonstrar como a educação inclusiva é importante para a promoção da alfabetização e do letramento nos anos iniciais da formação.

Palavras-chave: Inclusão. Alfabetização e Letramento. Educação Infantil.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Márcia de Souza dos Santos
Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/RMPBH
Eixo temático 4: currículo, inclusão e alfabetização

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre como acontece o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na classe comum do ensino regular acompanhada, partindo das minhas observações e reflexões enquanto professora alfabetizadora. Dessa maneira, trata-se de um estudo de caso qualitativo do tipo relato de experiência que evidencia lados positivos e negativos no processo de alfabetização para que possibilite reflexões e venha a somar em novas pesquisas no âmbito da educação. O relato é referente à experiência ocorrida no primeiro semestre de 2023 em uma turma de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMBH). Apresento um breve resumo sobre o TEA e os documentos oficiais referentes ao amparo legal para pessoas com deficiência com o intuito de ambientar o contexto no qual a experiência está sendo desenvolvida. Para melhor explanação, faço uma pequena apresentação do meu perfil profissional e do perfil do meu aluno, contendo aspectos importantes do seu desenvolvimento. Por meio das ideias apresentadas, espero contribuir com importantes reflexões sobre a importância da alfabetização de crianças com TEA que conduzam à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas para essas pessoas. Os resultados parciais apontam para avanços significativos na escrita do primeiro nome e na participação da criança nos processos de socialização promovidos na turma. No entanto, o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ainda é uma incógnita quando se leva em consideração a resistência nas atividades propostas.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Práticas pedagógicas. Autismo.

**Eixo temático 5:
políticas de alfabetização e
letramento**

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO

Dhietelly Morghana Almeida Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

Resumo

Este trabalho tematiza a avaliação em larga escala em uma política pública de alfabetização, a saber, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Apesar de ser possível mapear esforços mais antigos, o sistema de avaliação no Brasil se consolidou na década de 1990. Desde então, a prática de avaliar se acentua, dando centralidade maior à avaliação em larga escala, inclusive, em alguns casos, como parte das ações das políticas públicas. Considerando esse cenário, objetiva-se analisar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no que diz respeito às suas concepções de avaliação formuladas em seus documentos normativos. A partir da análise do discurso de inspiração foucaultiana, analisa-se os seguintes documentos normativos, no que tange à avaliação em larga escala: 1) Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; 2) orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; 3) Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças; 4) Alfabetiza Brasil: Ainda algumas palavras sobre alfabetização 5) Alfabetiza Brasil: A avaliação da alfabetização no Saeb e; 6) Decreto nº 11.556, de 2023. As análises indicam que as avaliações em larga escala têm importância nessa política. Os estados que decidirem participar da política pública de alfabetização deverão, obrigatoriamente, criar seus próprios sistemas de avaliação. Para os municípios, a criação de sistemas de avaliação é apenas sugerida. Além do mais, é produzido discursivamente um sujeito alfabetizado, que é aquele que alcança no mínimo 743 pontos na escala de proficiência do Saeb 2º Ano Língua Portuguesa. Também há um movimento para a revisão de conceitos, matrizes, parâmetros e métricas que englobam a avaliação em larga escala. Foi percebido, também, um enfoque na leitura, sugerindo a criação de avaliações periódicas que avaliem esta habilidade. Pode-se argumentar que nesta política a avaliação em larga escala assume uma centralidade. Essa vontade de avaliar configura um delírio avaliatório agonístico (VEIGA-NETO, 2012), no qual há uma convocação para a avaliação em todo o tempo e em todos os lugares.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Políticas Públicas.

ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO

Simone Marques Fagundes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
Maria Aparecida Pacheco Gusmão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

Resumo

A partir dos dados divulgados pelo INAF (2019) sobre o analfabetismo funcional, estudos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento se constituiu em urgência e também em grande desafio para a academia, para os professores e para os alfabetizandos. A alfabetização precisa ir além da decodificação. Os materiais utilizados em sala de aula, especialmente o livro didático, tem papel fundamental. O estudo, a nível de Mestrado acadêmico em Ensino (PPGen/UESB) foi conduzido por meio da seguinte questão de pesquisa: qual tem sido o modelo de letramento utilizado na elaboração e estruturação do livro didático, utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo geral da investigação foi identificar a concepção teórico-metodológica predominante na estrutura do livro didático de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental “Ápis Mais” (Editora Ática), encaminhado para escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, em 2023. A investigação ocorreu por meio das contribuições dos seguintes autores: Soares (2006; 2017; 2020), Kleiman (2005; 2010; 2016), Rojo (2012) e Street (2006), os quais discutem sobre a temática do letramento e sobre a educação enquanto ação política que atua na perspectiva da mudança de realidade social. Para a discussão sobre o livro didático e as práticas de letramento na escola, Munakata (2012; 2016) e Bittencourt (2004) foram os autores de referência. A investigação, de abordagem qualitativa, com análise documental ocorreu nos anos de 2022 e 2023 e encontra-se na etapa final. As análises têm demonstrado que as atividades propostas no livro didático em estudo privilegiam o letramento autônomo, em detrimento do ideológico. A responsabilidade do professor que faz uso desse suporte em sala de aula, deve ser de ampliação das possibilidades de compreensão e interpretação dos gêneros textuais que aparecem como objetos de leitura, a fim de contribuir nas discussões sobre a qualidade do material utilizado como suporte da prática pedagógica.

Palavras-chaves: Letramento. Leitura e escrita. Livro Didático.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA META 9 DO PNE– ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Karina Elizabeth Serrazes

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

Resumo

O presente trabalho, Monitoramento e avaliação da Meta 9 do PNE – Alfabetização de jovens e adultos, de autoria das professoras Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro e Karina Elizabeth Serrazes, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos, líder e vice-líder do Geplage UEMG-Passos, Grupo de Estudos e Pesquisa, Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, cadastrado junto ao CNPq, tem por objetivo geral, analisar os resultados do monitoramento relativo à Educação de Jovens e Adultos em nível federal, nos estados e em municípios do sudoeste mineiro e qual a ressonância na garantia de uma educação de qualidade para esta modalidade de ensino. Para atingir o objetivo, optou-se por pesquisar os dados do monitoramento e avaliação da Meta 9 do PNE – Alfabetização de jovens e adultos, na Plataforma PNE em Movimento, criada institucionalmente pelo MEC, para auxiliar os estados e municípios a realizarem os ciclos de acompanhamento e avaliação das metas do PNE e dos planos estaduais e municipais de educação. Essa iniciativa se justifica pela importância da temática, pois, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, se desdobrou em planos estaduais e municipais, terá em 2024, o final de sua vigência, e espera-se que ocorram movimentos para a promoção de ações para o planejamento das políticas públicas para a educação brasileira, em especial para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Com os estudos preliminares, identificamos que, a Plataforma PNE em Movimento, poderia ter sido melhor explorada enquanto instrumento para o desenvolvimento dos ciclos de monitoramento e avaliação, pelos estados e municípios, servindo de base para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais condizentes com as necessidades da EJA.

Palavras-chave: Monitoramento. Avaliação. Educação de Jovens e Adultos.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: CONFLITOS EM SEU PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Rebeca Szczawlińska Muceniecks
Universidade Federal do Paraná/UFPR
Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

Resumo

O presente artigo discute a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019, analisando os conflitos identificados em seu processo de elaboração e conteúdo. O conteúdo está organizado em três momentos, sendo que, inicialmente, apreendemos o processo de instituição da PNA. Em seguida, identificamos movimentos teóricos que precederam e impactaram sua elaboração, em especial, o fortalecimento da abordagem fônica no Brasil. Ao final, ponderamos sobre os possíveis novos delineamentos que envolvem a normativa e seus programas adjacentes, a partir dos direcionamentos da atual gestão. Como pressuposto teórico-metodológico, assumimos a importância de analisar nosso objeto em articulação ao seu contexto e em meio às determinações de sua realidade concreta. Concluímos que os processos de elaboração da PNA, bem como seu conteúdo, reforçam a compreensão de que a alfabetização nacional, para além de seus aspectos didático-metodológicos, faz parte de um projeto de nação objetivamente determinado. Ressaltamos que a discussão que está em pauta nas duas últimas décadas, mas que se materializou desde o início de 2019 com o decreto da PNA, não pode ser delimitada a um debate sobre opções metodológicas para o ensino da leitura e da escrita. Os desafios no campo da alfabetização brasileira são, para além das questões didático-metodológicas, de caráter histórico e socioeconômico, abrangendo aspectos de financiamento, valorização docente, ampliação da rede e do quantitativo de estudantes, descontinuidade e rupturas frequentes das políticas educacionais e, principalmente, desigualdades sociais.

Palavras-chaves: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Método Fônico.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E DO CURSO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Andreia Jorge da Silva Dias
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES
Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

Resumo

O presente trabalho apresenta parte da pesquisa em andamento a nível de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE), cujo objetivo é identificar e compreender as estratégias das políticas públicas para formação continuada de professores alfabetizadores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental, com aporte teórico-metodológico pautado nos conceitos da pedagogia histórica-crítica, fundamentada pelo materialismo histórico-dialético da teoria marxiana, a fim de apreender o objeto anunciado a partir de suas contradições históricas. O material empírico selecionado para este estudo, corresponde a análise documental que instituíram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) e o curso Práticas de Alfabetização (2020). Por concebermos, a proposta da formação continuada como um artefato cultural que organiza, informa e produz sentido sobre a alfabetização, também analisaremos os materiais disponibilizados no processo formativo, bem como estabelecer diálogos científico com trabalhos acadêmicos que abordam a temática. Os resultados preliminares indicam muitas fragilidades nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores, como: reducionismo teórico, prático e conceitual de alfabetização. Em sua maioria, a concepção de linguagem não possibilita uma articulação com experiências concretas das crianças, as quais poderiam constituir recursos valiosos para o ensino da leitura e escrita. Além da pouca articulação de um percurso metodológico com bases teóricas de filiação filosófico-epistemológica convergentes. Constata-se, ainda, fragilidades na formação docente inicial, essa se firma como o maior campo de investimentos privados, potencializados os lucros pela preponderância da modalidade de ensino a distância. Nesta lógica mercadológica, o professor é visto como um aprendiz, portanto não é necessária uma formação inicial longa e sólida, pois vai se constituindo por meio de treinamento e cumpre apenas o papel

de executor ou aplicar de um projeto de governo, ou seja, precarizam a formação inicial para balizar os discursos que desqualificam a atuação desses trabalhadores, necessitando constantemente de capacitações e formação em serviço.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Docente. Políticas Públicas.

REFERENCIAIS CURRICULARES DAS CIDADES QUE COMPÕEM A MESORREGIÃO DO SUDESTE PARANAENSE: A CONCEPÇÃO POLÍTICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Lima

Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR

Andreia Bulaty

Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR

Eixo temático 5: políticas de alfabetização e letramento

Resumo

A discussão sobre o currículo é um tema central na teoria pedagógica e na formação inicial de professores e, assim também, na sua concretização, seja nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas pesquisas acadêmicas ou nas propostas curriculares, documentos que apontam a visão que se tem de educação, como especificamente, das áreas de conhecimento, como por exemplo, a alfabetização. Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo investigar sobre a concepção de alfabetização nos referenciais ou propostas curriculares dos municípios que compreendem a Mesorregião Sudeste Paranaense. A metodologia será de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos serão a pesquisa bibliográfica a luz de autores que tratam do tema, e a pesquisa documental nos referenciais curriculares. Pretende-se, com essa pesquisa, apresentar dados que apontam as fragilidades e potencialidades das concepções sobre a alfabetização, especialmente, a compreensão desta como ato político. A pesquisa está em andamento e como resultados parciais, verificou-se que das 22 cidades analisadas, apenas duas utilizam seus próprios referenciais curriculares, enquanto as demais adotam os referenciais do Estado do Paraná, organizados no período da Pandemia do COVID-19, dado que indica uma homogeneização das políticas educacionais na região, o que pode influenciar a abordagem da alfabetização nos diferentes contextos locais.

Palavras-chave: Alfabetização. Referencial Curricular. Mesorregião Sudeste Paranaense.

**Eixo temático 6:
alfabetizar e letrar em tempos
de (pós)pandemia**

(DES)ENCONTROS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DURANTE E PÓS-PANDEMIA

Márcia de Souza dos Santos

Universidade do Estado de Minas Gerais/FaE UEMG BH

Santuza Amorim da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais /FaE UEMG BH

Daniela Perri Bandeira

Universidade do Estado de Minas Gerais /FaE UEMG BH

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós) pandemia

Resumo

O trabalho parte dos resultados obtidos por meio da pesquisa “Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)” e vinculada ao Mestrado em Educação e Formação Humana, da Universidade Estadual de Minas Gerais UEMG/Belo Horizonte/MG. Trata-se de um estudo qualitativo, que teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia, durante 2020 e 2021, na rede municipal pública de Belo Horizonte. Três professoras alfabetizadoras, da regional Barreiro, de duas escolas públicas municipais foram as participantes desta pesquisa. A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas evidenciaram cinco categorias, sendo uma delas a relação família-escola durante e após ERE, que será abordada neste trabalho. Apesar de não ser central à pesquisa, chamou atenção pela frequência com que apareceu nas falas ao longo das entrevistas, mais destacadamente quando as professoras foram questionadas sobre as percepções de como ocorreu a mediação e interação das famílias com as crianças durante o processo de alfabetização e letramento no ERE e após o retorno ao ensino presencial. Os resultados apontam para discussões sobre a modificação dos papéis entre escola e família, do que cabe a cada instância na contemporaneidade, momento em que ambas são chamadas a modificar suas atitudes e repensar seu funcionamento.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas pedagógicas. Relação família-escola.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS-PANDEMIA

Amanda Moreira Santiago Pereira

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS

Andrea Santana de Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS

Maurícia da Paixão Santos Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

Esse trabalho busca discutir como a atuação profissional docente influencia no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo como uma ação colaborativa entre o docente, ao desempenhar um olhar e uma escuta sensível às dificuldades das crianças, juntamente com o sistema de ensino ao proporcionar condições estruturais, administrativas e formativas, contribui para garantir a aquisição da escrita e da leitura por parte das crianças, tendo como recorte temporal, o contexto pós-pandemia, em que a defasagem na aprendizagem se intensificou, dada as circunstâncias vividas. Os dados coletados foram resultados das vivências no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde acompanhou-se turmas do 3º, 4º e 5º ano em instituições no interior da Bahia. O estudo reflete como o posicionamento político pedagógico dos professores impacta no desenvolvimento da alfabetização e letramento das crianças que tiveram seu processo de aprendizagem comprometido durante a falta de aulas ou aulas remotas por conta da Pandemia da Covid-19. É fundamental que neste momento as crianças sejam inseridas em um contexto em que a leitura e a escrita tornem-se habituais em seu dia a dia fazendo sentido, transformando-se em atividades significativas, para tal, é preciso que haja uma organização pedagógica que considere a criança e o seu contexto, desenvolvendo estratégias para que a alfabetização e o letramento sejam garantidos com qualidade. Por isso a importância de uma formação inicial e continuada para capacitação dos professores atuarem de maneira adequada no processo de alfabetização e letramento, nos tempos atuais, em que os desafios são maiores, visto que os anteriores à pandemia não desapareceram.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação Docente. Pós-pandemia.

A ESCRITA E A LEITURA: ENFRENTAMENTOS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA NO PÓS-PANDEMIA

Rennê Flávio Lopes Santos

Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós) pandemia

Resumo

O presente trabalho de investigação tem como objetivo geral fazer uma análise da leitura e da escrita no domínio discursivo dos alunos do ensino médio de uma escola pública de Montes Claros, no pós-pandemia, a partir da seguinte situação-problema: quais são as maiores dificuldades dos alunos de ensino médio de uma escola da rede pública, no tocante à leitura e à escrita, depois do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19? Nesse viés, lançou-se mão dos seguintes objetivos específicos: compreender como se dá o incentivo ao letramento nas práticas de leitura e de escrita realizadas dentro da escola pública pesquisada, analisar as atividades desenvolvidas pelo educandário no fomento à leitura e à escrita dos jovens e compreender quais são as maiores dificuldades dos professores de língua portuguesa, no desenvolvimento de suas atividades, no cenário pós-pandemia. A presente pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, justifica-se em virtude de se perceber, no contexto da sala de aula, um aprofundamento das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos de ensino médio da rede pública no retorno à escola depois do isolamento social imposto pela Covid-19. Há inúmeros relatos de professores de língua portuguesa no que diz respeito a um quadro de piora sistemática quando o assunto é ler e escrever na rotina escolar. Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que o ato de ler e escrever requer acionar importantes processos mentais. Este trabalho buscará seu embasamento teórico principalmente nos trabalhos de Soares (2004), Kleiman (2008) e Carvalho (2013). Serão utilizados como recursos metodológicos um questionário contendo perguntas acerca de habilidades de escrita e aplicação de duas atividades de leitura e produção de texto junto aos estudantes. O estudo possibilitará compreender quais as habilidades e competências de leitura e de escrita que devem ser mais trabalhadas junto aos jovens do ensino médio da escola pública pesquisada no sentido de arrefecer as dificuldades que se mostram presentes. Sua relevância centra-se na contribuição que dará no sentido de se buscar possíveis soluções para o problema analisado, tendo como prioridade ajudar os estudantes nas suas dificuldades de leitura e de escrita.

Palavras-chave: Enfrentamentos. Escrita. Leitura.

A GESTÃO FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Flávia Lopes Hashimoto Eleuterio

Instituto Federal do Sul de Minas/IFSul de Minas

Viviane Correia de Araújo

Instituto Federal do Sul de Minas/IFSul de Minas

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

O presente estudo tem como objetivo desenvolver uma reflexão crítico-reflexiva da atuação da gestão escolar voltada para a organização dos métodos em prol da busca por melhoria e eficiência da qualidade do ensino. Para tanto, foi levantado o seguinte questionamento: qual é o papel da gestão escolar frente à aprendizagem insuficiente dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental? Para tanto, o objetivo geral do estudo consiste em alfabetizar por meio do lúdico. Desse modo, a partir da vivência prática obtida na disciplina de Prática como Componente Curricular VI, foi possível observar e analisar a ação da gestão escolar e a atitude profissional dos professores e colaboradores de uma escola pública municipal de uma cidade localizada no sul de Minas Gerais envolvidos no projeto de alfabetização da turma de 2º ano do ensino fundamental, como também, entender o ponto de vista de cada professora no que tange as dificuldades abarcadas no cotidiano dessas profissionais da educação que dificultam o acontecimento de novas práticas. Foram sugeridas estratégias que buscassem desenvolver habilidades e competências perdidas no tempo de pandemia aliado a essas etapas primordiais que antecedem a alfabetização por meio de jogos educativos e a aquisição literária que envolvia a participação da família. Porém os resultados foram negativos por parte dos professores por se tratar de práticas trabalhosas e que exigiam tempo para planejá-las. Sendo assim, conclui-se, portanto, que a melhoria da qualidade da educação requer, sobretudo, metas estabelecidas pela gestão escolar sob a visão de um diretor pedagógico com melhorias contínuas na capacitação dos profissionais envolvidos, fundamentados em princípios democráticos, participativos e capazes de levar um ensino básico de qualidade aos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Metas.

DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS NO PERÍODO PÓS PANDÊMICO: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Sandra dos Santos Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Luciana Piccoli

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

O objetivo deste texto é analisar as estratégias de diferenciação pedagógica presentes em planejamentos didáticos de professoras-estagiárias desenvolvidos ao longo do Estágio de Docência, no ano de 2022, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de promover o avanço de crianças com dificuldades no processo de alfabetização, apresentadas no retorno às escolas, após o período pandêmico. O estágio curricular, do Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ocorre em parceria com escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre e se caracteriza pela atuação da professora-estagiária em docência compartilhada com a professora-referência da turma. Este texto é, então, resultado de uma pesquisa em desenvolvimento que utiliza a metodologia da pesquisa-intervenção e tem como referenciais teóricos principais os estudos sobre Alfabetização (SOARES, 2020), Pedagogias Diferenciadas (PERRENOUD, 2000) e Mediação Pedagógica (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN, FALIK, 2014). As professoras-estagiárias, ao longo do período de estágio, realizam avaliações dos níveis de conhecimento das crianças para que possam estimular, acompanhar e registrar a progressão das aprendizagens. Para isso, elaboram estratégias didáticas prevendo a diferenciação e a mediação pedagógica, buscando realizar intervenções, o mais sob medida possíveis, a fim de promover o avanço das aprendizagens de todas as crianças da turma. As propostas de mediação pensadas na pesquisa-intervenção têm como foco a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007) em que se encontram os estudantes, permitindo que os processos educativos aconteçam de forma sistemática e individualizada, estimulando as funções cognitivas que estão em curso de amadurecimento e precisam da intervenção de um adulto ou de um colega mais experiente. As estratégias incluíram, assim, propostas diferenciadas em pequenos grupos, diferenciação dos recursos didáticos e, em algumas situações, o ensino individualizado com a mediação da professora.

Palavras-chave: Pandemia. Alfabetização. Mediação pedagógica.

O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: USOS DE ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS NA RP

Natália de Almeida Dias

Universidade Estadual do Piauí/UESPI

Rosineia Araújo Costa Furtado

Universidade Estadual do Piauí/UESPI

Dalva Lima Braga

Universidade Estadual do Piauí/UESPI

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

A formação inicial de professores se fortaleceu com os programas de Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais aproxima, ainda mais, a universidade da escola de ensino básico. Ademais, entende-se que essa aproximação resulta na formulação ou reformulação de estratégias e concepções de ensino. Os teóricos que compreendem sobre a temática e foram utilizados, Moraes (2012), Soares (2022). A escolha do tema se deu pelo trabalho que vem sendo desenvolvido no programa de RP com o objetivo de contribuir no desenvolvimento de estratégias que visam a alfabetização das crianças, principalmente, daquelas, com dificuldades de apropriação da leitura e da escrita. Este trabalho está sendo desenvolvido, através de um projeto chamado “sou criança, sou cidadã” que é realizado em dois dias da semana, com crianças do 1º ano, em processo de alfabetização. Este projeto tem base o nome próprio de cada criança, onde procuramos através das estratégias realizadas em classe, estimular as(os) alunas(os) no avanço das hipóteses de escrita. Foi possível desenvolver diferentes estratégias que possibilitassem o envolvimento e a reflexão do sistema de escrita alfabética, além disso, temas como direitos das crianças, família, comunidade, estão sendo trabalhados em disciplinas como: geografia e história. Para o início das nossas atividades, começamos com a diversificação da chamadinha, para ser trabalhado as letras iniciais dos nomes, quantidade de letras, nomes iniciados com a mesma letra, e assim evoluir no conhecimento das letras e a organização delas para a escrita do próprio nome e a do colega. Partindo daí, foram incluídas na rotina das crianças dinâmicas, como por exemplo: bingo dos nomes, dos sons iniciais, para que eles percebessem e identificassem cada letra do seu nome e

identificassem a relação som e fala. Os resultados parciais deste trabalho se apresentam de forma positiva, pois já conseguimos um avanço significativo em suas hipóteses, pois entendem a relação da fala com a escrita, ou seja, sabem que o que se nota é a pauta sonora, pois todo processo tem como foco o desenvolvimento cognitivo através da reflexão sobre o objeto a ser construído, o sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Alfabetização. Estratégias.

OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/CE

Vanusa Daniel da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/CE

Ana de Sena Tavares Bezerra

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE

Wanessa Pinto de Lima

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre os desafios de alfabetizar e letrar no cenário (pós) pandêmico. A proposta surgiu com a intenção de analisar o nível de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Cascavel/CE. O trabalho inicia com a uma breve explanação dos conceitos de alfabetização e letramento que serviu de fundamento para a análise dos dados. Do ponto de vista teórico-metodológico trata-se de um estudo bibliográfico, documental e exploratório. Sendo assim, os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho foram: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2011), Solé (1998), Moraes, Albuquerque e Leal (2005), Carvalho (2008), Soares (2020) e Macedo (2022). A coleta de dados ocorreu mediante as observações e registros realizados durante a aplicação de testes de leitura e escrita individuais no período de fevereiro a junho deste ano. Os resultados revelam que os alunos ainda não consolidaram os conhecimentos necessários para produzir pequenos textos. Percebe-se que, nesse cenário (pós) pandêmico, os principais desafios para alfabetizar e letrar estão relacionados as precárias condições de trabalho oferecidas aos docentes do município, tais como: formações continuadas tecnicistas e fragmentadas com foco nos resultados das avaliações externas, orientações pedagógicas desarticulada da realidade da sala de aula, ausência de um planejamento estratégico voltado para a participação da família na escola, assim como a não garantia da hora-atividade (planejamento) aos professores.

Palavras-chave: Alfabetizar. Letrar. Pós-pandemia.

RECUPERAÇÃO DA DEFASAGEM DE APRENDIZADO PÓS-PANDÊMICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPARAÇÃO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA ESCOLA DOM OTHON MOTTA EM CAMPANHA-MG

Laraíne Martins Andrade Ribeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG Campanha

Nicole de Santana Gomes

Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG Campanha

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

Realizado pelas pesquisadoras Laraíne Ribeiro, pedagoga egressa da UEMG Campanha e Nicole Gomes, docente da instituição, o presente trabalho fala sobre os métodos utilizados na recuperação da defasagem de aprendizado pós-pandêmica da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é comparar as metodologias de alfabetização utilizadas nos 3º e 5º anos do ensino fundamental da escola municipal Dom Othon Motta, situada na cidade da Campanha, em Minas Gerais. Para alcançar este objetivo, a investigação adotou a metodologia descritiva-explicativa, com abordagem qualitativa e dois procedimentos: pesquisa bibliografia e de campo. Esta foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professoras regentes de 3º e 5º anos e com a coordenadora pedagógica da referida escola municipal. Os resultados descrevem que as participantes buscaram por diferentes metodologias no intuito de promover a recuperação das defasagens de aprendizado da Língua Portuguesa pós- pandemia e que tanto as docentes quanto a coordenadora recorreram aos mais diversos métodos. Logo, conclui-se que o ato de aprender a ler e escrever é complexo, que engloba situações que antecedem e permeiam este processo, que vão desde as particularidades dos alunos até as políticas públicas voltadas para a educação. Portanto, é necessário desconstruir a percepção de que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa acontece, unicamente, por meio de técnicas e métodos, pois este processo é permeado por diferentes metodologias, todas com a finalidade de possibilitar a promoção e a garantia do direito de aprender e de se inserir na sociedade de forma consciente, reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Pandemia. Defasagem de aprendizado. Métodos de alfabetização.

RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Daniela Perri Bandeira
Universidade do Estado de Minas Gerais/FaE UEMG BH
Magda Dezotti
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Carangola
Welessandra Aparecida Benfica
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Ibitaré
Eixo temático 6:alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa intitulada “Retratos da Alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”. Essa rede é composta por 116 participantes de 32 universidades em 20 estados de todas as regiões do Brasil. O objetivo deste estudo é investigar discursos e práticas de alfabetização destacando as tensões, desafios e possibilidades enfrentadas no retorno ao ensino presencial. A metodologia utilizada para a coleta de dados consistiu em um *survey* e em grupos focais. Inicialmente, o *survey* foi disponibilizado no *Google Forms* para professores/as da rede de Educação Básica de todo Brasil, contabilizando 5874 respondentes. Desses, 333 correspondem ao estado de Minas Gerais, que é o cenário analisado neste estudo. Em um segundo momento, foi realizado um grupo focal com professores/as representantes da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e do interior do estado, na Zona da Mata, cidade de Carangola. O roteiro das questões do grupo focal foi previamente elaborado a partir dos dados obtidos no *survey* e versou sobre a volta ao ensino presencial; o planejamento para o retorno e as referências teóricas utilizadas; o primeiro dia de aula presencial com a turma; a avaliação diagnóstica da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita; os principais desafios relativos à alfabetização; as (im)permanências no uso das tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial; estratégias e atividades utilizadas no enfrentamento dos desafios e o engajamento da família com a escola. A pesquisa encontra-se em andamento, no entanto já é possível destacar alguns resultados: constatou-se a fragilidade das ações empreendidas pela escola para o atendimento às crianças na pandemia; o assombro dos/as professores/as pela comprovação dos prejuízos causados às crianças no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita, fator que

os impulsiona a buscar formação continuada para lidar com as defasagens da alfabetização.

Palavras-chave: Pós-pandemia. Alfabetização. Ensino Presencial.

RIMAS E POESIAS: RESSIGNIFICANDO O TRABALHO POÉTICO E LITERÁRIO NA PANDEMIA

Wuendy Fernanda Cardili

Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR São Carlos

Eixo temático 6: alfabetizar e letrar em tempos de (pós)pandemia

Resumo

A autora é professora do ensino fundamental e aluna do doutorado em educação na UFSCar, portanto este trabalho é resultado de suas pesquisas e reflexões sobre a prática docente. A linguagem permeia todas as esferas da vida dos sujeitos e não se institui apenas como objeto de ensino. Na teoria bakhtiniana, todo enunciado (oral ou escrito e primário ou secundário) é uma produção discursiva individual e por isso reflete a individualidade do falante, ou seja, imprime o estilo individual do sujeito no discurso. Durante o ano letivo de 2021 foram desenvolvidas diversas atividades com o objetivo de promover o conhecimento e apreciação do gênero literário *poesia* com os alunos do 1º ano de uma escola municipal de São Carlos – SP e organizar um sarau literário. Contemplando os Eixos da linguagem, o Sarau Literário envolveu práticas de letramento relacionadas às atividades de leitura, escrita e oralidade. Em decorrência da COVID-19 causada pelo vírus SARS- CoV-2, o evento foi adequado para a modalidade virtual. Desta forma, nas aulas síncronas e assíncronas, o conhecimento das poesias foi sistematizado de maneira lúdica através de leituras, interpretação e escrita coletiva de novos versos e rimas. Compreendendo o processo de alfabetização, também foram contempladas atividades de análise e compreensão da estrutura do gênero textual e de consciência fonológica. No eixo da oralidade foram propostos momentos em que os alunos recitaram versos de poesias adequando a fluência leitora ao gênero proposto. A partir das imagens, áudios e vídeos enviados pelos alunos, a professora organizou um vídeo com os poemas declamados: “A bailarina”, de Cecília Meireles e “A casa”, de Vinícius de Moraes, os quais foram divulgados nas redes sociais da escola, valorizando a produção discente, promovendo a interação entre a comunidade escolar e ressignificando o trabalho poético e literário com a linguagem. Como resultado final, a produção dos alunos permitiu analisar práticas efetivas de alfabetização e letramento durante a pandemia.

Palavras-chave: Linguagem. Poesia. Alfabetização.

**Eixo temático 7:
alfabetização e educação
literária**

“MEU GATO MAIS TONTO DO MUNDO”: RELAÇÃO TEXTO E IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Diana de Lima Correia Muniz

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Carangola

Michele Chaiben Vargas

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Carangola

Magda Dezotti

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Carangola

Eixo Temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

O presente artigo dialoga sobre a importância de conhecer as relações estabelecidas entre texto e imagem em uma narrativa, de forma a considerar a ilustração como recurso que transcende o objetivo estilístico. Realizamos uma análise da literatura de forma exploratória, buscando identificar as bases teóricas capazes de sustentar esta pesquisa. Construído o referencial teórico, foi feita a análise do livro “Meu gato mais tonto do mundo”, a fim de exemplificar a discussão em torno do tema. Os resultados da pesquisa, articulados à análise do exemplar selecionado, mostraram que a relação texto e imagem deve ser considerada e adequadamente compreendida, em especial por educadores, para que seja aplicada como estratégia no processo de formação leitora das crianças na Educação Infantil, por ser essencial para efetivar o processo de alfabetização e letramento, por meio do contato com a literatura infantil. Houve uma evolução na forma como se compreendem cientificamente as imagens em uma narrativa, estas deixaram de ser consideradas como mero recurso estilístico e passaram a compor a história como linguagem visual, carregada de sentido. As imagens exercem funções substanciais, são elementos indispensáveis no campo da literatura infantil e infanto-juvenil. Possuem o potencial de contribuir e ampliar a capacidade reflexiva dos alunos no processo de formação leitora. O potencial existente na relação entre texto e imagem é grande e o caminho nesta direção é promissor. Porém, carece de estudos e pesquisas que aprofundem e ampliem as discussões sobre as multilinguagens e seu uso nos processos educativos.

Palavras-chave: Relação texto-imagem. Livro Infantil. Formação Leitora.

A IMPORTÂNCIA DA “COLEITURA” NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lorena Rodrigues Areas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP UERJ
Heloisa Josiele dos Santos Carreiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP UERJ
Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

O presente resumo relata a experiência de uma estudante de Pedagogia e bolsista de Iniciação à Docência (ID) do projeto “Alfabetização e Literatura: A Mediação Literária Favorecendo a aprendizagem da Leitura e da Escrita”, vinculado ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado pela professora Heloisa Carreiro. O projeto consiste na observação e no desenvolvimento de ações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no município de Niterói, no Rio de Janeiro. Tendo como pressuposto teórico Corsino (2014), o principal objetivo deste relato é destacar a importância da prática de “coleitura”, durante o processo de alfabetização. A “coleitura” traduz-se como uma estratégia didática e vem sendo cunhada teoricamente pela coordenadora e pelos bolsistas do COLEI, a atividade consiste em ler em parceria com as crianças de modo em que elas se colocam como eco vocal, repetindo a interpretação oferecida pelo adulto-leitor, ou seja, elas realizam a modulação vocal e muitas vezes gestos, compartilhados neste momento da mediação literária. Nesse contexto a estudante-bolsista desempenha o papel de mediadora de textos literários e convida as crianças a participarem repetindo as palavras. Ao mediar textos literários, na turma em processo de alfabetização, e convidar as crianças a serem “coleitoras”, a estudante-bolsista e principal autora do presente texto, consegue observar o desenvolvimento de importantes habilidades de leitura, como: o desenvolvimento da linguagem oral (BAKHTIN, 1992; CORSINO, 2003), motivação e interesse pelo gosto da leitura desde cedo (REYES, 2017), imaginação e interação social (VYGOTSKY, 2018). A “coleitura”, portanto, revela-se como uma ação importante para as crianças durante o processo de seu letramento (SOARES, 2003) no contexto escolar, uma vez que elas apreciam dimensões sociais da leitura e da escrita em suas vidas por meio da interação literária.

Palavras-chave: Coleitura. Crianças. Práticas de Leitura.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO MEIO RURAL

Eliza Alves Landin

Universidade Estadual de Goiás/UEG

Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

A prática da leitura literária se mostra cada vez mais urgente e necessária nos meios escolares, por isso esse assunto não se extenua. Dessa forma, a pesquisa teve como temática e objeto de estudo o Letramento Literário. Entende-se que ao se trabalhar o tema proposto, tem-se em evidência que o estudante será inserido em um novo patamar de leitura, de desenvolvimento educacional e principalmente, de compreensão do contexto que ocupa e do mundo a sua volta. Assim, o objetivo central foi tecer reflexões acerca das práticas da leitura literária para a formação de estudantes leitores dos Anos Finais da escola do meio rural. Os objetivos específicos procuraram: a) Discutir como o Letramento Literário pode contribuir com a formação de um estudante leitor mais competente; b) Compreender a relevância do Letramento Literário para estudantes dos Anos Finais; c) Proporcionar ponderações sobre os resultados do Letramento Literário na escola do meio rural. Para tanto, inicialmente, traçou-se concepções acerca do que seria Letramento e especificamente, o Letramento Literário, para então realizar uma revisão bibliográfica, que baseou-se em autores estudiosos da área, tais como: Mikhail Bakhtin (1997), Jean-Paul Bronckart (1999), Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Manguel (2004), Kleiman (2005,2010); Perissé (2006), Geraldi (2011), Cadermatori (2012), Soares (2012) e outros. O Letramento Literário contribui com a compreensão do estudante leitor, tornando-o mais crítico e reflexivo, uma vez que a leitura assume significados que estão de acordo com as necessidades do estudante. Os resultados apontados mostram a importância de se instigar e direcionar os estudantes a realizar leituras literárias desde os primeiros anos escolares, principalmente aqueles pertencentes a um contexto escolar rural. Assim, os estudantes lerão sem maiores empecilhos, textos literários que lhes cheguem às mãos, futuramente.

Palavras-chave: Escola Rural. Estudante Leitor. Letramento Literário.

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: PARCERIA IMPRESCINDÍVEL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Milene Kinlliane Silva de Oliveira
Universidade Federal do Ceará/UFC
Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

Este trabalho, de autoria da Prof.^a M^a Milene Kinlliane Silva de Oliveira, consiste em um relato de experiência que se intitula Alfabetização e Educação Literária: parceria imprescindível para a formação de leitores. Soares (2020) defendeu expressamente o direito de todos(as) à aprendizagem da leitura e da escrita. E discutir acerca da formação de leitores perpassa tanto o processo de alfabetização em uma perspectiva do letramento quanto o investimento em práticas que valorizem a educação literária. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre as práticas de ensino da leitura em turmas do 1º ano do ciclo de alfabetização. Em relação ao percurso metodológico, realizou-se um relato de experiência a partir das práticas de leitura em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Autores como Soares (2020), Cosson (2021) e Bajour (2012) fundamentaram e fomentaram as nossas discussões. Destacamos nessas práticas um olhar para a necessidade e o contexto dos educandos dessas turmas, as quais estão no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e construindo o seu repertório leitor através de variadas experiências de leitura. Sendo assim, investimos em mediações de leitura e algumas oficinas, conforme propõe Cosson (2020). Em complementaridade a essas práticas leitoras, em duas obras de literatura infantil – O colecionador de palavras e A casa sonolenta –, propusemos atividades que colaboravam e incentivavam a leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabético. Salientamos que as práticas leitoras não devem ser vinculadas a uma atividade fim necessariamente, seja de escrita, desenho, por exemplo. Afinal, a educação literária visa contribuir com a formação de leitores autônomos, críticos, empáticos, criativos, sensíveis e conectados ao mundo da literatura a partir das suas experiências, de forma a ampliá-las e ressignificá-las também. Tampouco devemos prescindir de ações que oportunizem a aprendizagem da leitura no que se refere à decodificação do texto escrito. Portanto, ratificamos que é preciso ter conhecimento, planejamento, intencionalidade, protagonismo e sensibilidade para investir em ações alfabetizadoras e ações de formação de leitores literários que

sejam complementares, as quais contribuam com uma formação leitora significativa e plena dos sujeitos alfabetizando.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Literária. Formação de leitores.

ARLINDO: A IMPORTÂNCIA DAS HQS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

Gabriel Ferreira Melo de Oliveira
Universidade Federal Rural da Amazônia /UFRA
Isabella Conceição Lima
Universidade Federal Rural da Amazônia /UFRA
Jady Cristina Abreu Medeiros
Universidade Federal Rural da Amazônia /UFRA
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira
Universidade Federal Rural da Amazônia /UFRA
Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

No final da década de 1990, a necessidade de ensinar o português a partir da variedade de textos que circulavam socialmente, e que não eram agraciados em sala de aula, fez-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa. Por isso, o uso de HQs torna-se necessário no ensino de linguagens, uma vez que esse gênero pode ser considerado uma vitrine social e linguística da cultura (VERGUEIRO, 2015). O papel desse gênero textual foi ressignificado como uma ferramenta de letramento do português, influenciando na ruptura do pensamento de que as HQs estão à parte da literatura, pois a didática de ensino de língua por meio delas atua no desenvolvimento de competências linguístico-interacionais relevantes ao discente. A partir disso, a presença da leitura e da escrita no convívio das crianças antes do ingresso na educação formal configura as histórias em quadrinhos como um artifício cultural e didático, visto que esse tipo de texto possui caráter interdisciplinar e faz parte de um espaço social. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar a importância das histórias em quadrinhos e os elementos que atuam no processo de letramento do português para o público infanto-juvenil. Como objetivo específico, o estudo irá analisar a obra *Arlindo* (2022), de Luiza de Souza, de forma a trazer uma nova significação ao trabalho da autora enquanto ferramenta literária para o público em questão. A metodologia do trabalho, de revisão bibliográfica, tem seu escopo teórico aliado aos pensamentos de Batista (2013), Cosson (2021), De Sousa (2015), Kleiman (2014) e Vergueiro (2015). Espera-se, com o presente trabalho, compreender a importância da utilização das histórias em quadrinhos enquanto veículo de letramento do público infanto-juvenil, bem como

elucidar o papel dos professores na efetivação da leitura e interpretação de textos imagéticos e com multicores, de forma a atuar na formação da criticidade leitora e da perspectiva mundana do público infanto-juvenil, por intermédio da leitura visual das páginas coloridas e envolventes das histórias em quadrinhos, como a obra em questão, *Arlindo*.

Palavras-chave: HQs. Infanto-juvenil. Letramento.

CONTAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS NAS TENDAS LITERÁRIAS E A INICIAÇÃO A LEITURA

Josiana da Silva Gouvea Costa

Faculdade de Formação de Professores /FFP-UERJ

Renata Menezes de Oliveira

Faculdade de Formação de Professores /FFP-UERJ

Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

O presente resumo nasceu a partir da minha experiência como bolsista de Iniciação Científica (IC) no projeto “Rodas de Contação e Leitura de Histórias na Praça: Pretextos entre a Comunidade Acadêmica e a Comunidade do Paraíso, São Gonçalo RJ”, do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil UERJ-FFP (COLEI). O projeto monta mensalmente uma “*Tenda Literária*” na Praça dos “Ex-Combatentes” e na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo-RJ, buscando interagir com a comunidade. Um dos objetivos que podemos ver com essa ação de contribuição para alfabetização de adultos, jovens e crianças que estão em interação com o projeto, é possibilitar que eles interajam com a leitura literária, tanto na densidade narrativa, quanto na aproximação de textos poéticos. Nesse sentido, acreditamos que o projeto contribui com a ampliação da experiência de letramento dessas pessoas, uma vez que muitos dos que interagem com a nossa Tenda não têm acesso a material literário, sendo assim a Tenda possibilita, mesmo que mensalmente, o contato com a leitura. Nas Tendões as pessoas têm contato com narrativas, histórias, textos literários e poesias, onde algumas mediações literárias (CORSINO, 2014) são realizadas por nós bolsistas. Acreditamos que considerando as contribuições da Magda Soares no conceito da autora, o letramento como imersão na cultura escrita, participação e experiências variadas com leitura escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2003). As atividades de leitura e contação de histórias oferecidas pelas Tendões Literárias, fortalecem a experiência de letramento dos sujeitos, ou seja, ao interagir com pessoas lendo ou contando histórias para elas, isso às aproximam da linguagem escrita. Portanto, isto amplia suas relações com a linguagem escrita, possibilitando que essas pessoas, por meio da Tenda, interajam com atividades de letramento.

Palavras-chave: Contação. Leitura. Mediação Literária.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE CORDEL PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Mario Marcos Lopes

Centro Universitário Barão de Mauá (CBM); Faculdade de Educação São Luís (FESL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Resumo

A Literatura de Cordel caracteriza-se como uma manifestação artístico-cultural da cultura popular brasileira que registra a história e a trajetória de um povo. É de extrema relevância para a sociedade, podendo abordar questões no âmbito econômico, social, religioso, ambiental, histórico e científico. Neste contexto, o presente trabalho analisa a contribuição do Cordel no ensino, tendo como objetivo principal discutir o valor educativo desta literatura para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, tendo como parâmetros as palavras-chave: leitura, letramento, ludicidade, ensino em sala de aula. Os resultados do estudo reforçam a importância da literatura do cordel e sua abrangência, uma vez que o Cordel apresenta a cultura de um povo e o ensino não pode ficar distante dessa cultura. O gênero Cordel em sala de aula além de ser dinâmico, pode contribuir no processo de aprendizagem do estudante, pois concede a chance de um entendimento social e crítico do educando. Destaca também a importância do ato de ler no processo de letramento do estudante a partir da sua realidade apresentada nos Cordéis.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Prática Educativa. Aprendizagem.

ESCREVIVÊNCIAS: A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROJETO ALFAGARIS

Maurícia da Paixão Santos Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Adrielle Siqueira Machado
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Íbera Janine Teixeira Pereira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Sandra Nivia Soares de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

O presente trabalho versa sobre as experiências das alfabetizadoras e da coordenadora do Projeto Alfagaris e tem como objetivo apresentar como a literatura se entrecruza com o processo de alfabetização e letramento dentro do projeto. Este é um trabalho de cunho qualitativo e utiliza como instrumento de pesquisa o relato de experiências. Para fundamentar a escrita, foram utilizados os estudos de Paulo Freire (1997) e a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2023). O texto apresenta o “Projeto Escrevivências”, uma iniciativa que tem como base a literatura, mais especificamente, recorre ao livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada” da autora Carolina Maria de Jesus, utilizando a obra no processo de aquisição da leitura e da escrita, com o intuito de estabelecer uma prática educativa crítica e emancipatória. No decorrer do texto completo também é apresentado algumas produções dos(as) alfabetizando(as) do Alfagaris, a fim de demonstrar o amadurecimento crítico dos mesmos, em consequência do Projeto Escrevivências. O estudo permitiu compreender a importância de envolver a literatura no processo de alfabetização e letramento, quando se objetiva a formação de um leitor crítico, já que ela tem o poder de conectar as vivências dos educandos com a palavra escrita, auxiliando e facilitando esse processo.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Literatura. Escrevivências.

LETRAMENTO LITERÁRIO: DESVENDANDO O UNIVERSO DA LITERATURA

Rozimere Rosa de Souza Sodré
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP-UERJ
Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

Este trabalho apresenta uma breve análise sobre a importância da leitura e da escrita nos anos iniciais da infância e é resultado de uma pesquisa realizada por uma estudante de Pedagogia e bolsista de Iniciação à Docência do projeto "Alfabetização sob a perspectiva discursiva: explorando diferentes linguagens na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental", atrelado ao COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil), desenvolvido em uma escola municipal localizada no bairro de Niterói, Rio de Janeiro. Essa pesquisa se fundamenta em estudos sobre alfabetização, literatura infantil e letramento literário e seu embasamento teórico se alicerça em trabalhos sobre alfabetização e letramento como o de Cosson (2006), Soares (2004; 2006), Fernandes (2011) e Vieira (2015). O objetivo principal deste estudo é compreender o conceito de letramento literário e explorar suas possibilidades na educação, visando capacitar os alunos a se tornarem leitores proficientes, críticos e sensíveis à diversidade de manifestações literárias. Almeja-se investigar como a promoção do letramento literário pode enriquecer a experiência de leitura dos alunos, aprimorar suas habilidades de interpretação e despertar o interesse pela literatura. Os resultados demonstram de que forma as professoras e a bolsista utilizaram a literatura infantil em diversas práticas pedagógicas, incluindo leitura em voz alta, o movimento corporal e produção textual com abordagens tanto inovadoras quanto tradicionais. A pesquisa ressalta que o letramento literário é uma abordagem viável e enriquecedora na educação. Ao permitir que os alunos tenham contato com diversos tipos de textos literários e ao mediar suas leituras de forma contextualizada e interativa, os professores podem contribuir significativamente para formar leitores críticos e autônomos. Investir nessa abordagem é essencial para desenvolver cidadãos conscientes, sensíveis e reflexivos em relação à cultura e à sociedade. Segundo Soares (2006), é possível desenvolver um trabalho mais eficaz em relação ao letramento em sala de aula por meio da escolarização adequada do texto literário. Assim, os resultados mostram que a prática da docente foi influenciada por sua formação contínua e uma

abordagem pedagógica, que coexistiu na utilização dos livros oferecidos para ensinar as crianças sobre a língua escrita através da literatura.

Palavras-chave: Letramento. Literatura. Educação.

O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA POR MEIO DE PRODUÇÃO DE CERTAS PRÁTICAS DE FICHAMENTO DE LIVROS

Joana Rocha da Silva

Universidade Estadual do Rio de Janeiro/FFP-UERJ

Luis Claudio do Nascimento Silva Junior

Universidade Estadual do Rio de Janeiro/FFP-UERJ

Eixo temático7: alfabetização e educação literária

Resumo

O presente resumo nasce de nossas experiências de estudos e pesquisas no projeto de Prodocência: “A alfabetização na perspectiva discursiva, o trabalho com diferentes linguagens na Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental”, cujo principal objetivo é: mobilizar ações formativas entre crianças, professores da Educação Básica e, estudantes de graduação com as diferentes linguagens, a alfabetização numa perspectiva discursiva e emancipatória. As atividades são desenvolvidas no sistema público educacional de Niterói -RJ, com recorte no Ensino Fundamental I. Nesse contexto estamos inseridos como docentes em formação e nossa metodologia se inscreve pela observação-participante. Obtivemos aberturas de pesquisas que dialogam com as práticas de alfabetização e letramento, conceitos esses explorados pela Magda Soares (2003). Entendemos que a questão se torna relevante a partir da seguinte situação que vivenciamos no cotidiano escolar: o uso da mediação literária com recorte para escrita/ produção da ficha técnica do livro. Porém essa abordagem didática nem sempre favorece na partilha da experiência estética em relação aos enredos dos livros que são “fichados” e nisso vemos um possível empobrecimento em relação a toda experiência cultural e de humanização que o contato com a literatura pode oferecer. Interpretamos que tal prática pode gerar um desinteresse pela leitura, pois o livro somente será tratado como objeto de estudo e não exploratório. Isso vai de contra o letramento pois para “alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação” (Carvalho, 2015 p. 69) e experimentação das questões culturais objetivas e subjetivas oferecidas pelas narrativas literárias presentes nos livros. Magda Soares nos diz que alfabetizar precisa ser muito mais que ensinar código alfabético, nos ensina que letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita (Soares, 2003). Diante disso vemos que quando se alfabetiza com o letramento, ele cria

conexões com o cotidiano social assim a leitura não se torna isolada, nem algo de desinteresse para as crianças. Tal movimento nos convoca ao diálogo com a educadora homenageada pelo evento: Magda Soares por sua inquietude intelectual.

Palavras-chave: Literatura. Letramento. Alfabetização.

POEMATATA JUVENIL: LETRAMENTO LITERÁRIO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA EM CURUÇÁ, PARÁ

Marcos da Silva Cruz

Universidade Federal do Pará/UFPA

Eixo temático 7: alfabetização e educação literária

Resumo

No contexto de retorno das aulas pós-pandemia em uma escola técnica na cidade de Curuçá, Pará, verificamos o pouco contato e experiência com atividades de leitura e escrita a partir de textos literários e seus suportes, assim como um aumento exponencial de problemas psicológicos, como ansiedade e depressão. Nesse cenário, propusemos o projeto “Poemata Juvenil”, com a intenção de mediar a discussão sobre saúde mental e os estudos na disciplina de língua portuguesa. Assim, objetivamos descrever o processo de constituição do projeto de letramento literário supracitado, indicando as etapas de composição das ações pedagógicas. Apoiamos-nos na noção literatura como um direito humano (CÂNDIDO, 2005), em que as práticas de leitura e escrita constituem performances sobre o ordenamento dos sentidos sobre o mundo presente e possibilidades outras (RIBEIRO, 2021), o que permite evidenciar as representações das relações sociais e desenvolver o gosto e o hábito pela leitura (COSSON, 2012 e 2014). Em termos metodológico, o projeto mobilizou a proposta de letramento literário (COSSON, 2006), em sua sequência expandida, para sistematização quatro oficinas: (i) de leitura de poemas dos heterônimos de Fernando Pessoa, Alberto Caieiro e Bernardo Soares; (ii) da escrita de poemas sobre temas sensíveis para a realidade social dos alunos; (iii) a elaboração de comentários críticos sobre as produções dos colegas de turma; e (iv) as práticas de publicação, que englobam a revisão final coletiva do texto, a diagramação, a seleção de uma capa e das formas de lançamento. Como resultado, foi elaborado um livro, em fase de impressão, intitulado “Poemata: futuros juvenis”, instrumento material de concretização de um processo de sensibilização sobre as relações humanas no mundo, dos posicionamentos sobre o presente e das expectativas sobre o futuro, ao mesmo tempo em que se desenvolveu maior acuidade na percepção entre forma e conteúdo na produção poética. Concluímos que o projeto viabilizou o exercício cidadão por meio do protagonismo juvenil, dispondo o aluno em lugar central na leitura do mundo e das subjetividades que o constituem.

Palavras-chave: Poesia. Letramento literário. Protagonismo juvenil.

Parte 2

Trabalhos completos

Trabalho completo 1

“FAMÍLIA É TODA MINHA E DÁ VONTADE DE BOTAR DENTRO DE UMA CAIXINHA”: UMA EXPERIÊNCIA DE RIMAS COM AS CRIANÇAS

Mariana Rodrigues de Jesus
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ
Mariane Del Carmen da Costa Diaz
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ

Introdução

O presente trabalho tem a intenção de narrar e compartilhar algumas práticas desenvolvidas ao longo do 2º bimestre de 2023 com duas turmas do 1º ano do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro. Esta consiste na maior rede municipal de educação da América Latina com 1.546 escolas e mais de 650 mil alunos matriculados entre a pré-escola e as turmas de Jovens e Adultos (PEJA), como destacado pela SME/RJ¹.

As duas turmas de 1º ano da são de turno único. A escola que atuamos está localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, uma região periférica que é atravessada por inúmeras vulnerabilidades sociais. Faz-se importante destacar as discussões acerca da implementação do turno único nas escolas municipais do Rio de Janeiro, que visa oferecer uma jornada escolar mínima de sete horas diárias a partir da Lei 7.453/2.022². Enfatizamos que a ampliação do tempo na escola possibilita o desenvolvimento de atividades com maior qualidade, permitindo que possamos compreender e ouvir as especificidades das crianças buscando assim, um olhar mais individualizado no processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que o 1º ano do ensino fundamental é uma fase importante para as crianças que estão vivendo a transição escolar pois saem da Educação Infantil para ingressar em uma nova etapa educacional que muitas vezes é marcada pela afirmativa que “Agora a coisa ficou séria!”. É sabido que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os

¹ <https://prefeitura.rio/educacao/escolas-da-rede-municipal-promovem-o-dia-do-acolhimen-to-para-dar-boas-vindas-aos-alunos/#:~:text=Munic%C3%ADpio%20com%20a%20maior%20rede,com%20a%20unidade%20de%20ensino.>

² <http://www.camara.rio/comunicacao/noticias/1180-agora-e-lei-ate-2031-todas-as-escolas-da-rede-municipal-deverao-oferecer-turno-unico-de-7-horas>

eixos da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, de forma a garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Pensando a transição escolar, indagamos: Como garantir o ingresso das crianças no ensino fundamental sem a ruptura dos seus movimentos, de explorar, vivenciar, questionar, expressar-se e sem romper com a ludicidade, afinal, estamos falando sobre crianças? Tal questionamento permeou nossos planejamentos e enquanto professoras-pesquisadoras compreendemos que se faz fundamental construir um percurso alfabetizador enriquecido de boas histórias e brincadeiras, em um ambiente seguro em que as crianças possam dialogar e compartilhar seus pensamentos e desejos.

Tal como afirma Paulo Freire (1989, p. 9), compreendemos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, por isso, investimos em um processo de alfabetização crítico, com a intenção de conhecer e respeitar as necessidades e interesses das crianças, compreendendo a realidade dos estudantes, dialogando com a escola com o contexto da vida social e buscando, assim, a interação entre texto e contexto.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligado à experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 18).

No processo de alfabetização, buscamos dialogar com nossas práticas docentes com os métodos globais que, inspirados pelo movimento educacional da Escola Nova, “valoriza a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores; a defesa dos métodos globais” (Carvalho, 2015, p. 32) que tem como fundamentação teórica a psicologia da Gestalt.

Compartilharemos aqui o trabalho desenvolvido sobre a criação de rimas por duas professoras-pesquisadoras-alfabetizadoras recém-chegadas às turmas de 1º ano e que também aprendem com as crianças o seu ofício a partir dos questionamentos, do planejar-replanejar e dos inúmeros desafios cotidianos.

“Rima são palavras que combinam”: Compreender o conceito e brincar com as palavras

Compreendendo a importância de um cotidiano lúdico e brincante nas turmas de alfabetização, iniciamos o trabalho buscando enriquecer e ampliar o vocabulário das crianças com muitas cantigas, quadrinhas e parlendas. A oralidade, presente no cotidiano e na cultura popular, possibilita brincar com as palavras a partir dos trava-línguas, adivinhas, parlendas, e consistem em práticas de letramento da tradição oral que contribuem para a ampliação de códigos e universos linguísticos das crianças, pois, como afirma Terzi (1995, p. 114) “Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão e o funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece”.

As brincadeiras cantadas e os textos de memória apresentam ludicidade, ritmo e rima. Logo, as crianças demonstraram grande interesse em brincar com as palavras, achando graça das frases formadas - sem nem saberem, ainda, o conceito de formação de frases. Não tardou para elas constatarem que, ao observar a estrutura das palavras e a segmentação por sílabas algo em comum acontecia com as palavras dos textos trabalhados que nós professoras, que, na função de escriba, registrávamos no quadro ou na cartolina, surgindo assim a afirmativa: “liiih... Rima são as palavras que combinam!”.

“Combinar palavras”, durante um bom tempo, possibilitou a análise da composição e compreensão da escrita pois retiramos algumas palavras do texto selecionado - já conhecido pelas crianças! - com a intenção de relacionar sílabas em comum, segmentar, analisar a presença das vogais e consoantes.

Tal como narra o poeta Manoel de Barros, as crianças compreenderam que poderiam fazer peraltice com as palavras e, inclusive, criar suas próprias rimas. Oralmente, as crianças buscavam “palavras combinativas” e as professoras-escibas registravam e analisavam as palavras junto com o grupo.

Buscamos planejar ações pedagógicas que permitam às crianças desenvolverem concomitantemente aprendizagens no campo da alfabetização e do letramento. Embora sejam processos cognitivos e linguísticos diferentes, Magda Soares defende em seu livro “Alfabetar - Toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020), que o ensino deve enfatizar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita juntamente com seus usos sociais de leitura e produção textual.

A aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividade de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2022, p. 27).

Para articular os dois processos, a autora aponta o texto como eixo central, entendendo não haver como desenvolver habilidades de uso da escrita inserido em práticas sociais, que não seja lendo, interpretando e escrevendo textos. Assim como não faz sentido aprender a dominar o sistema de escrita alfabética e suas normas ortográficas sem considerar as demandas sociais de seu uso, e é justamente o texto que fará essa conexão.

Portanto, todo o trabalho foi desenvolvido considerando os quatro eixos da Língua Portuguesa presentes na estrutura curricular do 1º ano da rede municipal do Rio De Janeiro: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística. Utilizamos como ponto de partida distintos gêneros e suportes textuais, que abordassem o tema “Família”, devido a festa promovida pela escola em homenagem às famílias.

Faz-se importante abrir um parêntese a fim de contextualizar um marco importante na escola. Até o ano anterior, as festividades estavam centradas em datas comemorativas, incluindo os dias das mães (maio) e dos pais (agosto). No entanto, sabemos que muitas crianças estão inseridas em outros contextos familiares, com variados formatos e configurações, incluindo a ausência de uma ou até as duas figuras que historicamente são homenageadas nas escolas, sendo seus adultos de referência e principais cuidadores, avós, madrinhas, tias, irmãos mais velhos, entre outros.

Desde o começo do ano letivo já estávamos trabalhando com jogos de linguagens com foco nas rimas e, ao definirmos enquanto equipe docente que a festividade do segundo bimestre estaria centrada na família e não especificamente nas figuras paterna ou materna, aproveitamos para planejar propostas que possibilitasse, inclusive, conhecermos um pouco mais o contexto das crianças recém-chegadas à escola e suas compreensões sobre Família. Vale ressaltar que compreender a realidade na qual as e os alunos estão inseridos é fundamental para a construção de um trabalho pedagógico significativo e acolhedor.

Com o intuito de abrir diálogos com a turma sobre a temática “Família”, selecionamos previamente algumas obras literárias que abordam o assunto em questão ou o tangenciam, oferecendo às crianças maior

repertório literário para estabelecerem conexões com suas vidas ou não, identificando o que as aproximam ou as afastam das narrativas permitindo que se expressem. Na curadoria literária realizada, buscamos incluir livros que incluíssem personagens e autores negros já que grande parte da nossa escola é composta por crianças negras (pretos e pardos).

Entendemos que as obras literárias são importantes ferramentas para a ampliar as visões-compreensões de mundo e alimentar o imaginário das crianças com outras referências estéticas.

Leituras realizadas com as turmas:

- “Quero Colo” de Stela Barbieri e Fernando Vilela, publicado pela Editora SM.
- “Mesma nova história” de Everson Bertucci, Mafuane Oliveira e Jurão Vaz da Editora Peirópolis.
- “Anália, Natália, Amália” de Lorenz Pauli e Kathin Schärer pela editora Brinque-book.
- “Rinocerontes não comem panquecas” de Anna Kemp, Hugo Langone e Sarah Ogilvie pela Editora Paz & Terra.
- “Já pra cama, monstinho!!” de Mario Ramos pela Editora Berlendis.

A partir da leitura das histórias, para além da apreciação literária, trabalhamos também com inúmeras habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são estimuladas como: Identificar o assunto do texto lido ou ouvido; localizar as informações explícitas e/ou implícitas; antecipar o assunto do livro a partir das informações contidas na capa do livro sobre autor, ilustrador, título, entre outras.

Após a leitura de cada livro, conversamos com as crianças sobre suas compreensões da experiência literária e realizamos registros utilizando a ferramenta *Jamboard* a fim de compilar o que as crianças pensam e compreendem sobre “Família” a partir da chuva de ideias e de palavras. A partir de algumas palavras que dialogam com a temática central, buscamos palavras que rimam e possibilitam a criação de pequenos versinhos para presentear as famílias. Vejam os registros abaixo:

Figura 1 - família



Fonte: acervo pessoal - Mariane Diaz, 2023.

Figura 2 – brincando de rimar

BRINCANDO DE RIMAR COM PALAVRAS



Fonte: acervo pessoal - Mariane Diaz, 2023.

Figura 3: quadro de palavras



Fonte: acervo pessoal - Mariane Diaz, 2023.

Figura 4: família é...



Fonte: acervo pessoal - Mariane Diaz, 2023.

Versinhos da turma 1102:

- FAMÍLIA VOCÊ É IMPORTANTE VALE MAIS QUE UM DIAMANTE.
- FAMÍLIA, VOCÊ É MUITO LINDA QUANDO ME DÁ COMIDA TODO DIA.
- FAMÍLIA, VOCÊ É MUITO ESTILOSA E FORMOSA.
- TCHAU, FAMÍLIA! TÔ INDO EMBORA PRA UMA ILHA COM A MINHA TITIA, A GALINHA E A MINHA PORQUINHA.

- TÔ FUGINDO DA MINHA TIA PRA IR EMBORA DESSA ILHA.
- FAMÍLIA VOCÊ É MEU CORAÇÃO TE AMO DE MONTÃO MAIS QUE UM PEDAÇO DE PÃO RECHEADO COM MAMÃO.
- FAMÍLIA, VOCÊ É MINHA VIDA ADORO SUA COMIDA.
- CUIDADO, TIA! MINHA MÃE QUER ME LEVAR PARA AQUELA ILHA.
- MEU IRMÃO, VOCÊ É MEU AMIGÃO E MORA NO MEU CORAÇÃO.
- MÃE, MÃEZINHA VOCÊ É MINHA RAINHA.

Versinhos da turma 1101:

- A FAMÍLIA É MINHA PAIXÃO E EU AMO DE CORAÇÃO. ISSO É MUITO BOM!
- FAMÍLIA FOI FEITA PARA CUIDAR, AJUDAR E PARA SEMPRE ME AMAR.
- FAMÍLIA É UM PRESENTE IMPORTANTE PARA GENTE.
- FAMÍLIA É TODA MINHA E DÁ VONTADE DE BOTAR DENTRO DE UMA CAIXINHA.

Para homenagear as famílias, além da produção dos versinhos para presentear-las, realizamos alguns registros audiovisuais em que as crianças puderam falar sobre suas famílias e explicamos um pouco sobre o processo vivenciado pelas turmas³. Analisamos com as crianças a letra da música “Família” interpretada pelo grupo Titãs. A letra apresenta em sua estrutura diversas rimas, que exploramos com as crianças ao acompanharem a leitura da letra, juntamente com a música tocando e apresentando também a organização de um texto em versos. Uma boa oportunidade para perceberem a direção da escrita, da esquerda para direita e de cima para baixo. A partir da projeção da letra da música, solicitamos que fossem ao quadro localizar as palavras que rimam e em que parte da palavra encontrasse a rima.

O trabalho com as rimas já era algo que gostaríamos de destinar maior espaço em nosso planejamento, não só pelas crianças demonstrarem interesse nas tais “palavras combinativas”, mas principalmente por serem um dos caminhos para desenvolver a consciência fonológica, uma etapa bastante relevante da alfabetização, pois auxilia as crianças na percepção de que aquilo que veem escrito representa o que elas ouvem ao ser lido, e na habilidade de refletirem sobre os segmentos sonoros da fala. Sendo algo que precisa ser ensinado de forma explícita, através de atividades variadas,

³ Vídeo em homenagem às famílias - Turma 1102/2023 <https://youtu.be/HmiYxNoSUTk> / Vídeo em homenagem às famílias - Turma 1101/2023 <https://www.youtube.com/watch?v=1f8XtBkrZ3Y>.

visto que é comum as crianças que ainda entendem a escrita como rabiscos, garatujas, sequências de letras aleatórias, voltarem a atenção para o significado das palavras, ao invés de focar no som.

Uma pesquisa realizada por Artur Gomes de Morais (2019), acerca do papel da consciência fonológica na alfabetização, onde foram acompanhadas duas turmas de crianças de 5 anos na rede pública municipal de Recife, constatou que:

As metodologias de ensino das docentes observadas se diferenciavam pelo fato de uma professora constantemente explorar com seus alunos as rimas de poemas, parlendas e canções do folclore, enquanto outra mestra não o fazia. Ao final do ano, entre os alunos que tinham sido estimulados a refletir sobre rimas, a proporção daqueles que tinham alcançado uma hipótese silábica de escrita era bem mais alta (50%) que na outra turma, na qual 70% dos aprendizes ainda revelavam uma hipótese pré-silábica mais primitiva de escrita (ainda misturando letras, números e outros símbolos). (MORAIS, 2019, p.103).

É por meio do desenvolvimento da consciência fonológica, que engloba vários níveis, lexical, silábica e fonêmica, que as crianças chegarão ao princípio alfabético. As rimas se encaixam no nível de consciência lexical, pois levam à percepção de que “a palavra é uma cadeia de sons e que segmentos de palavras podem ser iguais” (Soares, 2022, p. 77).

Ao refletirmos sobre as atividades que planejamos para trabalhar rimas com as crianças, a partir do tema gerador “Família”, e a maneira como foram as propostas foram desenvolvidas e recebidas pelas duas turmas, nos trouxe algumas percepções... Notamos que boa parte das crianças se envolveram nas propostas, se identificaram com as histórias utilizadas, trouxeram suas contribuições acerca do que entendem como família e colaboraram no momento da construção dos versinhos pois compreendiam que estávamos envolvidos numa grande brincadeira. A construção dos versinhos foi realizada com a mediação das professoras que, além de estimular o raciocínio para identificar palavras que rimam, também precisavam incluir outras palavras e pensar a ordem delas para que fizessem sentido e formassem versinhos. Então, a cada versinho construído vibrávamos junto com as crianças.

Percebemos que produzir rimas é mais complexo do que reparar a presença delas num texto. Durante a leitura da letra da música trabalhada ou nos momentos que colocávamos para apreciação, costumavam dizer “rimou” logo após uma sequência de palavras rimadas. No entanto, na hora de falarem palavras que rimam entre si, muitos ainda confundiam a rima

com a aliteração, que faz referência ao fonema inicial da palavra ou diziam palavras do mesmo campo semântico.

Observamos também que como a maioria das crianças estavam entre o nível de escrita silábico e silábico alfabético, ainda apresentavam dificuldade de localizar dentro da palavra a parte que rimava. Como as atividades sugeridas foram realizadas de forma coletiva, verificamos que o grupo de crianças menos comunicativas e que demonstram maior insegurança para arriscar e dizer o que pensam, pouco participaram e dispersavam com facilidade.

Compreendemos ser necessário continuar desenvolvendo as rimas com as crianças, através de diferentes atividades, incluindo o uso de jogos, na intenção de que aprimorem a habilidade de perceber e de criar rimas, de forma coletiva e individual.

Considerações finais

que o trabalho desenvolvido com a produção de rimas em que as crianças puderam experimentar, criar, vivenciar, brincar com a linguagem, as palavras e seus significados foi essencial para a compreensão do conceito de rima e a sua estrutura, possibilitando também uma aprendizagem significativa, respeitosa e divertida no processo da alfabetização. No entanto, cabe destacar que o trabalho com as rimas não deve se encerrar nessa experiência, precisa ser aprofundado, por meio de propostas diversificadas, a fim de que colabore para o desenvolvimento da consciência lexical e conseqüentemente, da consciência fonológica, contribuindo assim para que as crianças direcionem a atenção para a cadeia sonora da fala e sejam capazes de segmentá-la, até o nível do fonema. Por fim, compreendemos que narrar nossas práticas é importante, pois pode contribuir e inspirar outras professoras(es) no planejamento de suas ações pedagógicas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. São Paulo: Ática, 2009.
- FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. - 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Trabalho completo 2

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS-PANDEMIA

Amanda Moreira Santiago Pereira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Andrea Santana de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Maurícia da Paixão Santos Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS

Introdução

O presente trabalho é resultado do estágio orientado obrigatório do componente curricular EDU 548 - Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. O estágio foi realizado no período de 14 (quatorze) dias úteis, contabilizando carga horária de 60 (sessenta) horas, no turno vespertino em três escolas públicas de uma cidade do interior da Bahia, cada estudante ficou em uma instituição, sendo que ocuparam turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. O estágio teve como objetivo a aproximação das estudantes com o cotidiano escolar, com a vivência entre as crianças e com as ações pedagógicas, por isso, foi desenvolvido por meio da coparticipação e colaboração em atividades juntamente com as professoras de cada turma.

A partir dos dados obtidos durante as experiências no estágio, percebeu-se que as questões relacionadas a alfabetização e letramento são realmente um dos problemas mais urgentes na educação básica, além dos demais, visto que a condição de alfabetizado se torna crucial na inserção da pessoa no mundo do trabalho, das relações sociais, políticas e econômicas, as tornando sujeitos autônomos. Cada autora deste texto foi estagiária em uma escola, como já mencionado, sendo assim, compartilha-se a realidade de três escolas diferentes, com práticas sociais, sujeitos e organizações pedagógicas distintas. No entanto, apesar da diferença geográfica e pedagógica, nota-se que os dados sobre a alfabetização e o letramento não são diferentes em relação ao estado e ao país.

Anteriormente a pandemia já se discutia bastante em relação aos índices de alfabetização no país. Em 2014, na divulgação das metas do Plano

Nacional de Educação (PNE) está previsto na Meta 5, alfabetizar todas as crianças, no máximo até o 3º ano do ensino fundamental até o ano de 2024. Para alcançar tal meta foram propostas diversas políticas para incentivar o processo de alfabetização no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que entrou em vigor em 2017 propõe que o processo de alfabetização se inicie a partir do 1º ano do Ensino Fundamental e que, no final do segundo ano, as crianças já estejam alfabetizadas. Em 2019 foi instituída pelo Decreto nº9.765, a Política Nacional de Alfabetização, tendo como objetivo principal, erradicar o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Constata-se assim, que num curto recorte temporal foram criadas muitas estratégias políticas para resolver as questões relacionadas à alfabetização no país. Entretanto, não se esperava pela pandemia do Covid-19 que atravessaria todas as estratégias, evidenciando e potencializando problemas já existentes na sociedade relacionados às condições sociais, políticas, econômicas e culturais que impactam fortemente na qualidade e eficiência da alfabetização e consequentemente do letramento na sociedade.

Dados coletados durante e pós-pandemia trazem resultados devastadores na educação do país em todos os níveis e etapas, e quando centramos o olhar para o campo da alfabetização conseguimos ver um retrocesso ainda maior, visto que é uma etapa de fundamental importância no prosseguimento das demais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira (Inep) revelou em suas pesquisas que crianças com dificuldade para ler e escrever passou de 15,5% em 2019 para 33,8% em 2021 em razão da pandemia, e esse é um quadro que pode ser observado na maioria das escolas brasileiras. Em um estudo feito pela ONG Todos pela Educação com dados do IBGE, o número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021. O aumento é de 65,6% em comparação com os números de 2019. O dado mais recente foi do Alfabetiza Brasil, liberado em 31 de maio de 2023, mostra que, em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados, os dados são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Diante desse panorama e dos dados compartilhados entre as autoras sobre as respectivas realidades encontradas na escola que estavam alocadas, constatou-se que os problemas da alfabetização e do letramento está relacionado a diversos fatores que ultrapassam apenas as dificuldades particulares das crianças em aprender a ler e escrever, mas estão relacionadas principalmente aos aspectos extrínsecos a elas, como

infraestrutura, material didático, condição alimentar, psicológica e emocional, e o mais importante, o trabalho docente desenvolvido em prol da alfabetização, principalmente, daqueles que não foram alfabetizados no período definido pela legislação.

Metodologia

Esse estudo surge a partir das reflexões e análises feitas das observações e intervenções realizadas durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como dito anteriormente. Trata-se de uma investigação que teve como inspiração metodológica o estudo de caso qualitativo (André, 2013), visto que, o tempo de realização da pesquisa foi curto para considerá-la propriamente como um estudo de caso. No entanto, utilizamos dos princípios dessa abordagem para guiar os processos de análises dessa discussão; partindo dos pressupostos delimitados por André (2013), que diz que para o caso se enquadrar como um estudo de caso em educação, deve ter primeiramente, alguma particularidade que merece ser investigada, em segundo deve existir múltiplos aspectos envolvidos que irão necessitar de procedimentos metodológicos diferentes, para que se consiga analisá-los por completo, procurando valorizar o sujeito e os significados que atribuem às suas experiências cotidianas.

As particularidades evidenciadas são relacionadas ao processo de alfabetização e letramento que já se constava um déficit no sistema educacional anterior a pandemia, e pós-pandemia se intensificou, potencializando ainda mais os problemas nos processos de ensino e aprendizagem na aquisição da escrita e da leitura e do seu uso social de maneira crítica e reflexiva. As observações foram realizadas durante 60(sessenta) horas distribuídas em 14 (quatorze) dias, durante esse período, cada uma das autoras, ficaram em turmas do 3º,4º,5º ano do ensino fundamental nos anos iniciais, em instituições diferentes, pertencentes ao mesmo sistema. A variação das turmas e do contexto sócio-cultural de cada escola, permitiu que houvesse uma análise mais ampla em relação ao sistema, devido a diversificação dos dados coletados, procurando entender se os problemas de alfabetização e letramento são pontuais ou generalizados na rede pública, principalmente em relação aos estudantes das respectivas turmas, que diante da legislação educacional espera-se que estejam devidamente alfabetizadas.

Desenvolvimento

A alfabetização e o letramento é um processo que vai além de ler e escrever, portanto, alfabetizar não significa desenvolver habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético. Alfabetizar letrando compreende o domínio dos conhecimentos que permitem que essas habilidades sejam utilizadas nas práticas sociais. Desse modo, o processo de alfabetização e letramento é complexo, e perpassa por questões cognitivas, psicológicas, linguísticas, sociais e culturais, exigindo dessa forma, um determinado tempo, que varia de acordo com as particularidades e especificidades de cada alfabetizando.

É importante, portanto, a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento no processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, é essencial que a criança esteja inserida num contexto, onde a escrita e a leitura tenham sentido, assim, se faz necessário que as práticas pedagógicas nesse processo estejam alinhadas aos interesses dos(as) alfabetizando(as), já que “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 29).

Nesse sentido, é importante refletir a respeito de como tem se desenvolvido o processo de alfabetização e letramento na instituição e de que maneira isso influencia na importância que as crianças dão a leitura e a escrita, em consequência, ao seu processo de escolarização. Essas observações nos fazem perceber que se faz urgente que o professor desenvolva um olhar sensível, uma escuta atenta às necessidades dos estudantes em relação às dificuldades de alfabetização e letramento. É importante esclarecer aqui que quando falamos de alfabetização e letramento, estamos falando de algo que vai muito além de saber ler e escrever, como dito anteriormente, pois esse processo é complexo e depende de fatores cognitivos, psicológicos, linguísticos, sociais, culturais e varia de acordo com as subjetividades de cada educando.

Por isso a importância de uma formação adequada para atuar no processo de alfabetização e letramento, para promover contextos de aprendizagens em que a leitura e a escrita sejam significativas na formação inicial das crianças. Tendo um planejamento que considere a criança em sua situação social, para tanto, é necessário ter uma prática sensível e humana, principalmente com as crianças que não possuem uma infraestrutura segura de rede de apoio.

Estratégias colaborativas entre diferentes agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para integração

do sujeito, em se sentir parte importante do processo. Goulart (2006) enfatiza que é na escola onde os indivíduos se integram à história da sociedade, por isso, essa deve ter seu espaço pedagógico organizado de maneira que envolva e faça o estudante entender seu papel e importância no funcionamento social. Goulart (2006, p.91) defende que:

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Sendo assim, a escola deve ser o espaço que conduz o aluno a pensar e refletir sobre o mundo que está, e dessa maneira produzir transformações. Para Nóvoa (2022) esse processo só acontecerá se forem esforçados e incentivados com que ele denomina de “pulsão criadora”, para tal, é preciso dominar a capacidade de ler e escrever, para poderem compreender e descrever a partir de suas ações. Mas como é afirmado pelo próprio autor, é necessário haver parcerias e colaborações para que o trabalho educativo seja desenvolvido com êxito, pois, ninguém se educa sozinho, mas sim em conjunto, na troca e na partilha em todos os espaços pelo qual transita (NÓVOA, 2022). Colello (2004, p.1) em sua pesquisa reforça tal entendimento, a autora diz que:

[...] ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Ou seja, o que deve ser levado em consideração na organização do trabalho pedagógico é se as metas, objetivos e temáticas estão condizentes com a realidade do estudante, para que esses se sintam motivados a fazer e se integrar ativamente no ato pedagógico. Por isso, Nóvoa (2022) propõe a metamorfose da escola, e para isso o primeiro passo é repensar a formação dos profissionais que irão atuar nela. Ludke e Boing (2012)

pontuam que tornar-se professor é algo complexo e exigente, devido às demandas que estão imbuídas no ato de ensinar. Pois, o ato de ensinar para que seja efetivado deve gerar aprendizagens que transformem os comportamentos dos sujeitos, sendo significativas ao seu processo de amadurecimento e formação social, principalmente quando está relacionado às crianças, devendo ser muito bem planejado para alcançar aprendizagens significativas, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes, seu tempo de aprendizagem e todas as demais subjetividades.

É importante que fique estabelecido que o ato de ensinar não é uma fórmula pronta a ser aplicada, pois, os contextos são diversos, mas os profissionais da educação devem estar preparados para lidarem com as múltiplas questões que surgem no seu cotidiano, como o processo de alfabetização e letramento que tem sido o déficit real do cotidiano da escola, e que pode significar dados catastróficos para o futuro da educação, uma vez que um estudante que não sabe ler nem escrever nos anos iniciais, conseqüentemente não irá progredir nas outras etapas, aumentando as chances de evasão escolar. Essas são situações alarmantes e que estão sendo anunciadas pelos dados que foram apresentados.

Os sujeitos vítimas desse processo de exclusão são pessoas em sua maioria: negras e pobres, esse dado não diz somente sobre a educação, mas também sobre a desigualdade social, econômica e política. Por isso, o professor comprometido com a sua função social, realiza uma prática reflexiva, avalia as melhores estratégias de desenvolver um trabalho pedagógico com êxito, em que a preocupação não seja o cumprimento do roteiro de assuntos, mas, se realmente os estudantes estão aprendendo, é um professor que atua para a metamorfose, para a mudança e a superação das estatísticas.

Infelizmente, o que se vivenciou no sistema educacional foi o descaso pela educação, um faz de conta que não acontece. Escolas sem professores, professores horistas, professores com carga horária exaustiva, e o pior, colocando pessoas que não tiveram formação para a docência atuar como professor em sala de aula, contribuindo ainda mais para o sucateamento da educação e a desvalorização da profissão docente. Justamente em um período crítico para a retomada e consolidação da importância da educação na vida das pessoas.

Análise dos resultados

A instituição 1 (um), campo de Estágio, é uma escola municipal que fica localizada em um bairro periférico. De acordo com a professora regente

do 3º ano, o contexto no qual a escola está inserida é marcado por um grande índice de violência, consequência do crescimento acelerado do tráfico de drogas na região. Assim, a maior parte dos estudantes recebidos pela escola enfrentam a vulnerabilidade social. É importante destacar que as informações aqui descritas, partem exclusivamente da observação da estagiária e de conversas informais com professoras e funcionários da escola, devido o não acesso aos documentos da instituição.

A escola 2 (dois) foi inaugurada em agosto de 1980 e em agosto de 2012 foi reinaugurada após uma reforma. Tal escola está situada em um bairro popular e a maioria dos estudantes são filhos de trabalhadores, principalmente do comércio, serviços gerais e construção civil. A turma acompanhada na instituição foi do 4º ano, e os estudantes vivenciaram sua inserção inicial na escola durante o período pandêmico, isso é bastante nítido, pois os impactos sobre seu processo de aprendizagem, sobretudo, da leitura e da escrita se põe em evidência

A Escola 3 (três) está situada na divisa entre um bairro popular e periférico, atende apenas ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, nessa instituição a estudante estagiária acompanhou o 5º ano. A instituição, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), define seu público como heterogêneo, pertencentes em sua maioria a um nível socioeconômico baixo, em que os pais possuem mais de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, o que dificulta, de acordo com a instituição, o acompanhamento dos estudantes, distanciando a relação família-escola-comunidade. A escola possui estudantes que apresentam problemas de indisciplina, são agressivos, profere ofensas verbais, estão constantemente irritados e agitados tendo dificuldade de socializar-se, a escola analisa como sendo consequência do meio social que advém.

Ao observar a turma do 3º ano, durante a aula de português, em que a professora estava realizando a revisão do conteúdo para o teste que aconteceria na semana seguinte, notou-se que nesse momento, as crianças não sabiam ler e escrever, permaneciam sem fazer nada, inclusive nem o livro didático elas receberam. Somente depois, a docente pede ajuda para escrever o nome das crianças no caderno para que elas façam a cópia.

Naquele momento de auxílio às crianças, percebeu-se que elas não conseguiam reconhecer as letras do alfabeto e, folheando o caderno, ficou evidente que apenas uma atividade era destinada a elas: a cópia do seu próprio nome. A única evolução observada é que anteriormente as crianças copiavam em letra bastão e agora copiavam a letra cursiva. Uma dessas crianças não sabia nem pegar no lápis, era preciso lembrá-la constantemente da maneira correta. Na turma do 5º ano, as crianças, majoritariamente,

apresentavam dificuldades de leitura e escrita espontânea, possui alunos copistas, que transcrevem tudo escrito no quadro, mas, ao solicitar que leiam, não compreendem o que escreveu; há alunos também que leem com dificuldade e escrevem ainda de maneira silábica.

Considerações finais

Diante disso, percebemos a urgência de uma formação que leve em consideração todo o contexto educacional, para que haja práticas libertadoras no processo de alfabetização e letramento, Soligo (2001) descreve as “Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico”, que são: *A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional de que dispõe; A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes; O contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem; O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem; A relação professor-aluno; O planejamento prévio do trabalho pedagógico; As condições de realização das atividades propostas; A intervenção do professor durante as atividades; A gestão da sala de aula; A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.* Sendo assim, entende-se que o professor deve ter conhecimento sobre essas variáveis para poder planejar adequadamente, aproveitar o tempo de aprendizagem dos estudantes fazendo uma gestão adequada do tempo de aula, não fingir que as crianças estão aprendendo e reconhecer quando a falha partiu da sua prática, a partir do momento que a turma de maneira geral não avança, para tal, é essencial que o professor tenha uma escuta e um olhar sensível aos seus educandos. Essas não são habilidades que qualquer sujeito possui, é preciso passar por um processo formativo que não se encerra, está em constante ressignificação.

Sendo assim, é essencial que a gestão da escola e os profissionais da educação, passem por um processo de formação continuada para exercer a docência e uma prática de alfabetização e letramento atendendo às constantes mudanças do mundo globalizado. Nesse sentido, rememore-se Paulo Freire que disse: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática." (FREIRE, 1991, p. 58).

Referências

- ANDRÉ, M.O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2023.
- COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento**: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur*, v. 29, n. 43-52, p. 25-30, 2004.
- DÉFICIT NA ALFABETIZAÇÃO DOBROU COM A PANDEMIA**. Rádio Senado, 19 de set. de 2022. Disponível em: Déficit na alfabetização dobrou com a pandemia — Rádio Senado. Acesso em: 02 de junho de 2023.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; Trad. LICHTENSTEIN, D. M. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico**: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *Ensino Fundamental de nove anos*, p. 85, 2006.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 428-451, 2012.
- NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores, transformar, valorizar**. (Colaboração Yara Alvim). Salvador, 2022.
- SOLIGO, Rosauero. **Dez importantes questões a considerar...** Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Coletânea de Textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, SEF-MEC/2001.

Trabalho completo 3

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO

Dhietelly Morghana Almeida Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Introdução

O texto aqui apresentado está inserido no âmbito do Projeto de Pesquisa “Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela professora Dra. Renata Sperrhake e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs).

Este trabalho se ampara, de maneira mais ampla, em discussões de viés foucaultiano, entendendo as avaliações em larga escala não no registro de uma dicotomia “bom ou ruim”, mas enxergando essa modalidade de avaliação em sua produtividade. Tal termo é aqui entendido como aquilo que produz algo, sem atribuição de juízo de valor sobre essa produção. No decorrer do texto, poderá ser constatado, por exemplo, que o discurso sobre avaliação nesta política pública produz novas avaliações e formas de avaliar em larga escala. Tendo em vista, portanto, a produtividade da avaliação nesta política pública, o objetivo deste trabalho é mapear alguns discursos sobre a avaliação em larga escala nos documentos normativos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Finalizando esta introdução, é importante destacar as limitações deste texto. Deve-se considerar que esta trata-se de uma pesquisa em andamento e que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma política muito recente, de 2023, sendo que os desenhos deste Compromisso estão começando a ser traçados. Portanto, este texto traz análises preliminares, que poderão ser aprofundadas conforme for possível observar mais nitidamente os efeitos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada na avaliação da alfabetização.

O compromisso nacional criança alfabetizada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi instituído pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, e seu objetivo é garantir o direito à alfabetização das crianças até o final do segundo ano do Ensino Fundamental através de políticas, ações e programas. O Compromisso está organizado em cinco eixos estruturantes, sendo eles: 1) governança e gestão da política de alfabetização; 2) formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; 3) melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; 4) reconhecimento e compartilhamento de boas práticas e; 5) sistemas de avaliação. Este trabalho tem como foco o eixo 5: sistemas de avaliação. Este eixo tem a seguinte finalidade:

promover a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da educação básica, para a tomada de decisões de gestão, no âmbito da rede de ensino, da escola e do processo de ensino-aprendizagem e disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos educandos (Ministério da Educação, 2023, p. 15).

O Compromisso tem como referência a Constituição Federal de 1988, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação vigente (Lei 13.005/2014) e a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (Decreto 9.432/2018) (Ministério da Educação, 2023). O eixo da avaliação da alfabetização está vinculado com estes marcos legais e o que já vinha sendo feito no país em termos de avaliação. Em outras palavras, o compromisso objetiva “[...] a coerência e a articulação entre esse quadro normativo de referência e o conjunto de instrumentos de avaliação já disponíveis e implementados no país, para compor a configuração do eixo da avaliação da alfabetização dentro da nova proposta” (Ministério da Educação, 2023, p. 4).

Diante do exposto, é possível perceber que a avaliação é uma questão bastante abordada no Compromisso, assumindo um papel importante para o desenvolvimento desta política pública. O tópico seguinte tecerá algumas considerações sobre as avaliações em larga escala de uma maneira geral.

As avaliações em larga escala

Sperrhake (2016) argumenta que a prática de avaliar é algo que faz parte de nossas vidas: “avaliamos para verificar, calcular, classificar e tomar

decisões a respeito de vários aspectos” (Sperrhake, 2016, p. 85). Apesar dos diversos usos da avaliação, a autora argumenta que, no âmbito da Educação, a avaliação diz respeito a uma questão técnica. Este trabalho ocupa-se de uma modalidade específica da avaliação: a avaliação em larga escala, que pode assim ser definida:

[...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema (Werle, 2010, p. 22).

Esta modalidade de avaliação, que tem como foco a educação básica, está organizada em três níveis de segmentação/superposição, a saber, iniciativas de âmbito federal, estadual e municipal (Werle, 2010). As avaliações em larga escala existem para cumprir objetivos bem específicos, dos quais se destacam, de acordo com Werle (2010): 1) prestar contas a respeito do uso de recursos públicos nos sistemas de ensino, buscando transparência; 2) aperfeiçoar projetos; 3) diagnosticar situações escolares e; 4) autoavaliar sistemas e escolas. Considerando que as avaliações em larga escala têm objetivos bem específicos, “não adianta fazer perguntas para os dados decorrentes das avaliações externas em larga escala que não se relacionem com os parâmetros que foram inicialmente definidos como norteadores” (Werle, 2010, p. 23).

De acordo com Leal e Morais (2020), “são muito recentes as avaliações externas aplicadas a alunos de alfabetização em redes públicas de ensino, a maioria delas surgida no atual milênio”. Exemplos de avaliações aplicadas em larga escala com público-alvo crianças em fase de alfabetização são a Provinha Brasil (2008 - 2016), a Avaliação Nacional da Alfabetização (2013 - 2016) e o Saeb 2º ano (2019 - atual).

Reservar um espaço para a avaliação é produtivo para o próprio funcionamento de uma política pública, sendo que avaliação proporciona visibilidade para alguns aspectos, como por exemplo, se a política está trazendo um retorno positivo, se está cumprindo ao que se propôs e até mesmo, quando se tem bons resultados, servir de argumento para a própria continuidade da política pública. Contudo, não se pode apostar todas as fichas na avaliação, acreditando que o aperfeiçoamento da avaliação resultará no aperfeiçoamento da educação (Veiga-Neto, 2012).

Metodologia

Metodologicamente, este trabalho se insere em uma abordagem qualitativa (Gil, 1991). Considerando seu objetivo, este trabalho pode ser considerado uma pesquisa descritiva, que se propõe a descrever as características de um fenômeno (Gil, 1991). O fenômeno aqui descrito é a avaliação em larga escala no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Este trabalho está alicerçado em uma perspectiva *foucaultiana*, inspirando-se na análise do discurso de Michel Foucault. Nesta perspectiva, a empiria é analisada na qualidade de monumento. Isso significa que a leitura do material é realizada em sua exterioridade, na superfície, na própria materialidade, mantendo-se nas coisas ditas e não “[...] na busca [de] um ‘outro discurso’ mais oculto” (Foucault, 2008, p. 157). Cabe salientar que a leitura da empiria em sua superfície não é sinônimo de fazer uma leitura superficial (Veiga-Neto; Rech, 2014). Na análise monumental se considera que entre o leitor e o texto - que estão inseridos em determinada cultura - há uma rede de significados (Veiga-Neto, 2007).

Neste tipo de análise, nada há por trás dos textos, devendo-se manter apenas no nível das coisas ditas “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (Fischer, 2001, p. 198). Salienta-se que entender que não há um discurso oculto, não significa que tudo esteja visível: é necessário “interrogar a linguagem” (Fischer, 2001). “É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). Em outras palavras, busca-se questionar, neste trabalho, os discursos sobre avaliação no contexto de uma política pública.

O material empírico é composto por: 1) Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023); 2) Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023); 3) Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023); 4) 1º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Resultados do Levantamento sobre os Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica (2023) e; 5) Alfabetiza Brasil: A avaliação da alfabetização no Saeb.

Análises

As análises aqui empreendidas estão divididas em 4 eixos analíticos, sendo eles: 1) criação/aprimoramento de avaliações estaduais; 2) articulação entre o Saeb e as avaliações estaduais; 3) destaque da avaliação da leitura e; 4) produção discursiva de um sujeito alfabetizado. Estes eixos serão apresentados na sequência.

Criação/Aprimoramento de avaliações estaduais

No decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 é apontado que os estados que aderirem ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, deverão dispor de avaliação estadual que faça a aferição de conhecimentos de alfabetização em língua portuguesa e matemática. Os excertos¹ a seguir trazem o decreto.

Os Estados que aderirem ao Compromisso e que não disponham de avaliação na forma prevista no inciso III do *caput* do art. 3º instituirão o referido instrumento no âmbito dos respectivos sistemas de avaliação (Brasil, 2023, s.p.).

O inciso III, citado no texto oficial, decreta que deverá ser utilizado o seguinte instrumento de avaliação:

Avaliação estadual anual de língua portuguesa e matemática, realizada pelas redes municipais e estaduais de ensino, integradas em sistemas estaduais de avaliação (Brasil, 2023, s.p.).

No 1º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi realizado um levantamento sobre os sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica. O referido relatório apontou que 22 unidades federativas avaliam a alfabetização, sendo elas: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe. Esse cenário pode ser ilustrado pelo mapa a seguir (Figura 1).

¹ Os excertos do material empírico serão apresentados em caixas de texto para diferenciá-los das citações diretas.

Figura 1: Unidades Federativas que avaliam a alfabetização



Fonte: elaborado pela autora a partir de Ministério da Educação (2023).

Considerando que, de acordo com o Ministério da Educação, o Compromisso teve adesão de todos os estados brasileiros (Ministério da Educação, 2023, s.p.), a estimativa é que cresçam o número de avaliações aplicadas em larga escala direcionadas ao ciclo de alfabetização. O discurso sobre avaliação presente nesta política pública acaba por se tornar um potencial indutor da criação de avaliações estaduais e também municipais.

Além da criação de avaliações, há uma condução para que as avaliações já existentes sejam padronizadas. Os estados, além de possuir sistema próprio de avaliação, devem se adequar seguindo algumas medidas: 1) avaliar a alfabetização ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; 2) avaliar as redes municipais dos seus respectivos estados; 3) possuir matrizes de provas alinhadas ao Saeb 2º ano; 4) aplicar testes de Língua Portuguesa e Matemática. Nestas condições, de acordo com o 1º Relatório de Monitoramento, há apenas 13 estados que cumprem satisfatoriamente todos os requisitos, sendo eles: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia. A Figura 2 ilustra este cenário.

Compete ao Inep, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer diretrizes e orientações para que o Saeb e os sistemas estaduais de avaliação estejam organizados de forma complementar no processo de avaliação da qualidade da alfabetização (Brasil, 2023, s.p.)

A atribuição dada ao Ministério da Educação é, portanto, “construir, com estados, parametrização das matrizes de avaliação nacional e estaduais” (Ministério da Educação, 2023, p. 15), e para os estados “alinhar a matriz de avaliação do sistema estadual aos parâmetros definidos pelo Inep” (Ministério da Educação, 2023, p. 15).

A discussão sobre o Saeb ser o padrão para as avaliações estaduais não é novidade. Werle (2010, p. 33-34) argumenta:

Uma face da discussão é o quanto a metodologia do SAEB se estabelece como um modelo, um padrão, uma referência para avaliações promovidas por estados e municípios e, ao mesmo tempo, o quanto se impõe pela continuidade frente aos dados já levantados. Uma indagação daí decorrente é se os planos estadual e municipal não deveriam focar em outras áreas de conhecimento, e não se restringir apenas à língua portuguesa, leitura e solução de problemas.

A discussão sobre padronização também aparece em trabalho anterior (Santos, 2022), no qual foram analisadas 11 matrizes de referência de sistemas estaduais que avaliavam a alfabetização. No trabalho citado, foi possível constatar que as matrizes de referência analisadas eram muito parecidas. Neste mesmo trabalho, foram mostradas, ainda, falas de professoras alfabetizadoras que questionam a padronização das avaliações em em larga escala. Uma docente pondera: “[as avaliações externas] deveriam ser elaboradas de acordo com cada região, de forma que valorizasse as características de cada uma”. Outra professora argumenta: “penso que essas avaliações poderiam ser adaptadas a cada região do Brasil respeitando a cultura, as variações linguísticas que possui a região e não é o que acontece, o que vemos é uma prova única para todos” (Santos, 2022, p. 80).

Por outro lado, há um argumento para essa padronização: a possibilidade de comparabilidade. Esse encaminhamento é justificado pela necessidade de uma “produção de parâmetros técnicos que permitam a comparabilidade das avaliações estaduais e nacional” (Ministério da Educação, 2023, p. 5).

O uso associado dos resultados do Saeb e das avaliações dos sistemas estaduais, para fins de monitoramento, no entanto, exige que tais exames sejam comparáveis entre si e entre suas edições ao longo do tempo (Ministério da Educação, 2023, p. 5).

Também há de se considerar que existe uma Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo para a educação brasileira e que, é esperado que as avaliações em larga escala considerem a Base. Sendo assim, por as matrizes de referência estarem alinhadas com o citado documento normativo, é, de certa forma, esperado que haja uma padronização. Cabe mencionar, também, que há um argumento de que, mesmo que as matrizes sejam semelhantes, elas consideram as especificidades de cada estado: “as matrizes são construídas com base no currículo local, o que significa que, por mais que possam ser compostas por habilidades semelhantes, a rigor, são específicas de cada estado” (Rezende, 2020, p. 199).

Diante dessa busca por estabelecer parâmetros que permitam comparar as avaliações do âmbito federal e do âmbito estadual, algumas problematizações são possíveis. A indução de criação de sistemas estaduais que avaliam alfabetização não poderia gerar a possibilidade de produzir outras informações, diferentes das já produzidas pelas avaliações aplicadas em âmbito nacional? Não seria a oportunidade de um maior refinamento das informações, mais direcionadas a cada estado? O que é mais produtivo em termos técnicos e metodológicos? O que é mais produzido em relação à finalidade dessas avaliações? Esses questionamentos, apesar de não terem respostas imediatas, são importantes para visibilizar a potencialidade e as fragilidades das avaliações estaduais para a produção de dados educacionais um pouco mais refinados, pois mapeiam a realidade de cada estado. Além do mais, refletir sobre essas questões funciona como impulso para pensar em como as avaliações em larga escala, considerando seus limites e potencialidades, podem ser cada vez mais úteis para a educação.

Destaque para a avaliação da leitura

Considerando a empiria analisada, é válida uma breve menção ao destaque dado à avaliação da leitura, que aparece no Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023:

Avaliação periódica de leitura, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação (Brasil, 2023, s.p.)

Não é possível afirmar que esse destaque para a avaliação da leitura exclua a avaliação da escrita. Contudo, conforme o referencial teórico-metodológico aqui adotado, busca-se manter no nível das coisas ditas. Sendo assim, é fato que há, de uma maneira ou de outra, um destaque à leitura. Tendencialmente, as avaliações em larga escala focam na avaliação da leitura, uma vez que estas apresentam menor complexidade de correção com relação à correção da escrita. Na correção das provas que avaliam leitura há uma menor intervenção humana se comparadas com as provas que avaliam a produção escrita. A avaliação da escrita infantil já é complexa nas avaliações internas, realizadas pelas professoras em sala de aula, e se torna ainda mais complexa nas avaliações em larga escala, que precisam avaliar a produção escrita de uma enorme quantidade de crianças das quais não se conhece. Para que a avaliação da produção escrita possa acontecer, é necessário o treinamento e aperfeiçoamento de diversos profissionais, criando parâmetros de correção para que os resultados sejam os mais exatos possíveis. Isso torna a avaliação da produção escrita mais complexa metodologicamente e também financeiramente e esta pode ser uma hipótese para um dos motivos que induz o enfoque na avaliação da leitura.

Produção discursiva de um tipo de sujeito alfabetizado

Considerando o referencial teórico-metodológico, especialmente que os discursos podem ser entendidos “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008, p. 55), pode-se pensar na empiria como produtora de um tipo de sujeito alfabetizado.

Compete ao Ministério da Educação, com o apoio do Inep, a definição do nível em que o estudante será considerado alfabetizado, para fins de avaliação e de monitoramento da educação básica. (Brasil, 2023, s.p.)

Com relação a essa definição do nível em que o estudante pode ser considerado alfabetizado, foi realizada uma pesquisa intitulada Alfabetiza Brasil, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), definindo uma nota de corte que determina se o estudante é alfabetizado ou não. De acordo com esta

pesquisa, o estudante alfabetizado é aquele que atinge a partir de 743 pontos na escala de proficiência do Saeb 2º ano, que corresponde ao nível 4 da escala. Neste nível, o aluno é capaz de: 1) ler palavras, frases e pequenos textos; 2) localizar informações na superfície textual; 3) produzir inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos; 4) escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; 5) Escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023, p. 13).

Essa métrica produz efeitos na constituição do que se entende por sujeito alfabetizado. Considerando que os discursos formam os objetos (Foucault, 2008), produz-se discursivamente, portanto, a noção de um tipo de sujeito alfabetizado, que é aquele que consegue realizar todas as habilidades citadas anteriormente. Ou seja, o discurso sobre o que é necessário para ser um sujeito alfabetizado, produz a noção do que é ser um estudante alfabetizado.

Considerações finais

Não é uma tarefa simples avaliar o sistema educacional brasileiro que, de acordo com o Censo Escolar, possuía 47.382.074 alunos matriculados em 2022. Por isso, é importante pesquisar sobre as avaliações em larga escala que, apesar de terem se consolidado há mais de 30 anos, ainda precisam de reajustes. Este texto buscou mostrar que as avaliações em larga escala carregam consigo diversos limites, que devem ser explicitados, mas também potencialidades que devem, igualmente, ser explicitadas. Os apontamentos desta análise visam problematizar o presente, de modo a expor alguns pontos sobre como a avaliação em larga escala está sendo abordada nos documentos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma política pública que potencialmente irá influenciar os modos de alfabetizar no país.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 4 de out. de 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Alfabetiza Brasil: A avaliação da alfabetização no Saeb**.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_padroes.pdf. Acesso em: 4 de out. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **1º Relatório de Monitoramento do**

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Resultados do

Levantamento sobre os Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação

Básica – 2023. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-1-jul-2023-resultados-do-levantamento-sobre-os-sistemas-estaduais-de-avaliacao-da-educacao-basica-2013-2023.pdf)

[br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-1-jul-2023-resultados-do-levantamento-sobre-os-sistemas-estaduais-de-avaliacao-da-educacao-basica-2013-2023.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-1-jul-2023-resultados-do-levantamento-sobre-os-sistemas-estaduais-de-avaliacao-da-educacao-basica-2013-2023.pdf). Acesso em: 4 de out. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cartilha Compromisso Nacional Criança**

Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf)

[br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf). Acesso em: 4 de out. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações para a formulação e**

implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf)

[alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf). Acesso em: 4 de out. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Todos os estados já aderiram ao**

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/07/todos-os-estados-ja-aderiram-ao-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>.

Acesso em 30 de ago. de 2023.

REZENDE, Wagner Silveira. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os**

casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa. 2020. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11773>. Acesso em: 4 de out. de 2023.

SANTOS, Dhietelly Morghana Almeida. **Avaliações externas estaduais da**

alfabetização e a produtividade discursiva de suas matrizes de referência.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022. 94 p.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/242134/001144482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de out.de 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010, p. 21-36.

Trabalho completo 4

A GESTÃO FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Flávia Lopes Hashimoto Eleuterio
Instituto Federal do Sul de Minas/IFSul de Minas
Viviane Correia de Araújo
Instituto Federal do Sul de Minas/IFSul de Minas

Introdução

O presente estudo refere-se a um relato de experiência de um trabalho de conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia EaD do IFSULDEMINAS *Campus* Muzambinho. A partir da prática vivenciada na disciplina de Prática como Componente Curricular VI - PCCVI foi possível fazer uma análise crítico-reflexiva sobre a importância da Gestão Escolar, principalmente do que diz respeito à adoção de estratégias para minimizar a dificuldade de aprendizado. Dessa forma, o problema de pesquisa levantado foi: *Qual é o papel da gestão escolar frente à aprendizagem insuficiente nos anos iniciais do ensino fundamental?*

A hipótese inicial baseia-se no Plano Nacional de Educação (BRASILb, 2014), aprovado pelo Congresso Nacional em 2014 que, na quinta das suas 20 metas, estabeleceu que os estudantes estejam alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental. No entanto, um alto número de alunos está avançando as primeiras etapas do ensino fundamental sem as competências e o conhecimento esperados para esta fase.

A prática foi realizada em uma escola da rede municipal, de cidade localizada no Sul de Minas Gerais com um pouco mais de 5.000 habitantes, segundo censo de 2022 do IBGE (BRASILa, 2022), e visou levar uma proposta lúdica capaz de despertar o interesse e motivação pela aprendizagem. Na ocasião, ficou evidenciada na atuação da diretora a preocupação sobre o impacto que a pandemia trouxe na realidade diária dos estudantes e na de suas famílias, incluindo sequelas não somente físicas, mas também emocionais, sobretudo na defasagem da aprendizagem. Dessa forma, os indivíduos participantes desse relato de experiência foram estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

Esse trabalho se propôs alfabetizar por meio do lúdico e também analisar as ações da gestão escolar em relação à dificuldade de aprendizado

das crianças. Já os objetivos específicos buscaram compreender as dificuldades de cada nível de ensino e de cada criança na sua individualidade; promover uma diversificação de jogos e livros, envolvendo a família na participação desse processo de aprendizagem; avaliar a criança na sua singularidade e promover reuniões particulares convidando a família para participar dos processos desse desenvolvimento.

O presente trabalho traz ao leitor a reflexão da relevância da atuação da gestão na equipe pedagógica para a capacitação, promoção e reflexão de resultados a partir das práticas lúdicas de aprendizagem.

Desenvolvimento

O aporte teórico teve como objeto de estudo abranger vertentes da gestão escolar, sendo elas a importância da atuação da gestão frente às novas práticas, a capacitação dos profissionais como supervisores, coordenadores e professores a fim de introduzir novos métodos capazes de estimular a concentração para o despertar do interesse pelo aprendizado e a relevância dos jogos e da ludicidade nas práticas atuais.

Nessa perspectiva, entende-se que a gestão escolar, na responsabilidade de um diretor pedagógico, exerce um importante papel ao fazer o direcionamento das metas a serem atingidas, levando-as ao conhecimento do supervisor e do coordenador pedagógicos para que eles possam pensar em novas práticas e estratégias que assegurem a aprendizagem efetiva das crianças e que motivem os professores para essa melhoria contínua. Assim, o diretor pedagógico, tem por finalidade gerenciar os resultados educacionais por meio de metas bem definidas que envolvam liderança, planejamento estratégico, capacitação da equipe pedagógica e acompanhamento constante dos resultados para garantir a formação integral dos alunos.

Aqui destaca-se e registra-se o documento orientador das instituições escolares chamado Projeto Político Pedagógico – PPP. Libâneo (2004) afirma que o PPP:

é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (Libâneo, 2004, p. 56).

Por assim dizer, constata-se que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento construído coletivamente com a gestão democrática com o intuito de nortear as ações daquela comunidade escolar em prol da

formação de cidadãos que exerçam os seus direitos e deveres perante a sociedade.

Dessa forma, a gestão escolar acontece de maneira democrática e particularizada, uma vez que nem todas as escolas dispõem dos mesmos propósitos, por possuírem diferentes realidades em suas comunidades.

Outro aspecto primordial para o caminho dos resultados a ser atingidos no processo de aprendizagem e motivação das crianças é quanto à participação ativa da família dentro da escola e da vida estudantil dos estudantes. Ao trazer os pais para dentro da vida escolar dos seus filhos, é possível acrescentar e alargar o conhecimento dos mesmos, uma vez que quando há a participação da família na vida dessa criança há também um avanço no seu desenvolvimento.

Esse fato permite inclusive que os professores consigam ter uma visão individualizada do desenvolvimento de cada criança ao estar em contato e parceria constante com esses familiares.

Pois, para Piaget,

uma ligação estreita e continuada entre professores e pais leva, pois a muita coisa que a informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (Piaget, 2007, p. 50).

O fato é que pesquisas sobre alfabetização apontam possíveis falhas nos processos que levavam à dificuldade no aprendizado e uma possível descoberta foi que esses processos precisavam passar especialmente pelo sentido que a criança atribui à função social da língua. As crianças perderam oportunidades de interação social, de comunicação, de expressão de ideias, pensamentos e emoções nas relações entre pessoas durante o tempo em que ficaram reclusas por causa da pandemia. Também, pode-se dizer que o fato de não ter uma rotina diária de estudos as tornou um pouco desanimadas e desmotivadas. Para chegar a essa conclusão, observou-se que as práticas desenvolvidas em sala de aula continham apenas o método tradicional das cartilhas, pouco atrativas pelas crianças. O método tradicional é um método repetitivo, impositivo e não valoriza o protagonismo da criança. Para Soares (2022), é necessário estimular a criança para novas descobertas por intermédio da leitura e escrita significativas, desfrutar de jogos de alfabetização e relacionar-se

com os alunos entendendo as suas dificuldades para intervir conforme suas necessidades.

Para tanto, Soares (2022) diz ainda que,

[...] uma ação pedagógica bem estruturada não é um método, ela precisa estar fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências – da Psicogênese da escrita, da Psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a linguística textual, dos estudos sobre as culturas do escrito (Soares, 2022, p. 285).

Outro aspecto observado foi o de que as crianças no período pandêmico perderam a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para o seu desenvolvimento, com o “pular” dessas etapas precedentes e necessárias para adentrar na alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, a ideia de construir o aprendizado a partir de jogos lúdicos envolvendo a participação ativa da família foi pensada com o intuito de tentar sanar o tempo perdido quanto a essas fases de desenvolvimento no período de reclusão por causa da pandemia. O termo ludicidade origina-se da palavra latina *ludus* e significa jogar, brincar. Na educação infantil e anos iniciais, esses jogos são utilizados para desenvolver habilidades e competências que atuem diretamente na concentração, resolução de problemas e conflitos, interação com o meio, pensamento crítico e reflexivo, impactando diretamente no processo que antecede à alfabetização. A aprendizagem significativa, com boas habilidades desenvolvidas, torna a criança sujeito ativo desse processo de construção do saber. O jogo permite que essa criança possa ser provocada a interpretar o mundo a sua volta por meio da interação, mas também das inúmeras possibilidades de desenvolver os seus aspectos cognitivo, sensorial, motor e emocional. A ludicidade permite à criança pensar, estimular o raciocínio, sua maneira de agir, controlar as emoções, conviver harmoniosamente com regras e aflorar a sua imaginação e criatividade.

Para Kishimoto (1996),

jogar e brincar não são meras atividades lúdicas e descompromissas, são ações que oportunizam o desenvolvimento interativo, cognitivo, social e biológico, auxilia para a adaptação em sociedade, a preparação para a vida adulta, oportuniza a experimentação filosófica e o ato de pensar, além de ser um recurso excelente ao processo escolar, contribuindo na alfabetização leitora e matemática, por exemplo (Kishimoto, 1996, p. 26).

Para tanto, os jogos e as brincadeiras são potenciais instrumentos para atrair o interesse das crianças para as atividades. Assim, para que o jogo possa ter um papel educativo, é necessário que a escola seja capaz de sistematizar o planejamento e alinhá-lo com as diversas formas de ensino.

A partir dessa premissa, foi levada para a escola a sugestão da importância de fazer com que as crianças se tornassem protagonistas do próprio processo de construção da aprendizagem, visando práticas lúdicas que envolvessem a participação ativa da família.

Metodologia

O objeto de pesquisa deste texto baseou-se nas propostas desenvolvidas no Projeto de Gestão Escolar da disciplina de Prática Como Componente Curricular VI – PCCVI do IFSULDEMINAS *Campus* Muzambinho. A prática vivenciada aconteceu em uma escola municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que a maioria das famílias é de renda baixa e sobrevivem de trabalhos informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas com carteira assinada. Outro dado que demonstra a renda desta comunidade é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais relatados na ficha de matrícula, como bolsa família, leite das crianças, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Pão Nosso, dentre outros existentes na cidade.

A escolha da escola se deu pelo fato de três das cinco integrantes do grupo morarem nesta cidade do sul de Minas Gerais. Dessa forma, a prática foi escolhida pela afinidade com o tema do projeto, mas, também pela curiosidade de saber o porquê da dificuldade de aprendizagem das crianças em questão.

Segundo a diretora, a pandemia trouxe sequelas não somente físicas e emocionais na vida das pessoas, mas também impactou na vida escolar de muitos estudantes. Neste período, os estudos foram realizados em casa, o que fez com que muitas crianças voltassem para a escola com um atraso na aprendizagem, especialmente no que tange à alfabetização.

Dessa forma, entende-se que a gestão escolar na visão de um diretor pedagógico exerce um importante papel ao fazer o direcionamento da sua equipe pedagógica para um olhar para novas práticas que garantam a aprendizagem efetiva das crianças, tendo como uma de suas atribuições o gerenciamento dos resultados educacionais por meio de metas bem definidas que envolvem liderança, planejamento estratégico, formação

continua dos supervisores, coordenadores e professores com um acompanhamento constante dos resultados para garantir a formação integral dos alunos.

Ao rever as questões levantadas pela diretora, partiu dela o pedido de socorro e ao mesmo tempo a sugestão de levar para dentro da escola práticas pedagógicas inovadoras para sanar as dificuldades das crianças e estimulá-las a aprender. Sendo assim, foi sugerida uma ação direta, descartando inicialmente as sequelas da pandemia, para que depois em casos isolados fossem tratados individualmente.

Por se tratar de um projeto de gestão, a intenção da proposta desenvolvida era de que atingisse todas as etapas de ensino. Mas como foi disponibilizado o prazo de uma semana para executar essas práticas, inicialmente foi escolhida a turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que continha um total de 32 crianças.

As falhas identificadas em relação à dificuldade do aprendizado nessa escola mediante as pesquisas realizadas por Soares (2022) possuíam duas características. A primeira delas é o cenário socioeconômico das famílias, que traziam consigo uma base precária de formação escolar, cultural e social. Já a segunda diz respeito à diversificação dos métodos, em que a autora critica a utilização de apenas um método de ensino. Toda essa gama de informações passa especialmente pelo sentido que a criança atribui à função social da língua.

Segundo Soares (2022),

[...] métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos (Soares, 2022, p. 53).

Soares (2022), em suas pesquisas diz que, a criança precisa aprender a ler e a escrever com naturalidade, mas também que a aprendizagem precisa ser subsidiada por métodos que conduz o docente a direcionar o aluno em prol da efetivação do aprendizado, sem ser um processo sequencial, mas com foco nos resultados sob o olhar cuidadoso do professor ao lidar com as dificuldades do cotidiano. Para tanto, ressalta que as fases de desenvolvimento da criança em relação à escrita deve ser progressiva e depende de fatores internos e externos dentro de circunstâncias socioculturais e emocionais. A ludicidade tem significados na área da educação sob várias ópticas, uma vez que Soares (2022) traz que, a

criança que consegue identificar os sons das letras através de textos lidos pelo professor, já está tendo contato com a forma lúdica de aprendizado.

Diante de um quadro pós pandêmico, onde as crianças voltaram com mais dificuldade, foi proposta uma prática inovadora e lúdica, além da aquisição da literatura, para atrair a atenção e o interesse desses alunos pelo aprendizado, juntamente com a família, com o intuito de motivá-los.

Dentro dessa perspectiva, a ideia de construir o aprendizado através de jogos lúdicos envolvendo a participação ativa da família foi pensada no intuito de tentar sanar o tempo perdido quanto a essas fases de desenvolvimento perdidas no período de reclusão por causa da pandemia.

Para Kishimoto,

o jogo é uma ferramenta pedagógica muito significativa. No contexto cultural e biológico é vista como uma atividade livre, alegre que engloba um sentido. Oferece inúmeras possibilidades educacionais, tendo grande valor social, pois favorece o desenvolvimento motor, estimula a socialização e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo em que se está inserido, e ajuda no preparo da criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (Kishimoto, 1996, p. 26).

Desse modo, para a ocasião foi criada uma caixa lúdica intitulada “Caixa divertida da alfabetização”, com diferentes jogos educativos. A ideia era que, conforme fossem terminando todas as possibilidades de aprendizado através dos diferentes jogos, a criança tivesse a oportunidade de levar outra variedade de jogo produzido pelo seu professor mediante a necessidade pedagógica, registrando o momento em que teve contato com a brincadeira e levando-a para apresentar aos colegas e professores. Simultaneamente, seria importante que a criança tivesse contato com o livro, pois este colaboraria com a concretização do processo de alfabetização.

A proposta era a de que a criança levasse o livro com uma folha para casa na qual ela relataria o nome do livro, quem leu para ela e o que ela mais gostou do livro e onde também teria um espaço para que ela expressasse por meio de desenho esse momento. O relato oral do livro posterior a essa *práxis* pelo estudante seria de grande valia para a consciência fonológica na efetivação do caminho da efetivação da alfabetização.

Levar um diferente jogo lúdico e um diferente livro para a casa semanalmente traz a família como agente ativo e presente nesse processo de aprendizado e, como consequência, essas crianças passam a ser

observadas pelo professor de forma individualizada, o que permite aprimoramento do avanço das atividades e jogos.

Todo esse movimento, no sentido de ter rotatividade dos jogos, precisava ser repostado com novos desafios, abrangendo cada grau de dificuldade individualizada, conforme a criança fosse avançando no processo do letramento, sob o olhar atento e cuidadoso do professor e a participação ativa da família.

Nesse sentido, cada etapa do projeto foi bem aceita pela gestora da escola, mas ao ser apresentado para as professoras, não recebeu total acolhimento e aprovação. Elas refutaram a ideia com a alegação de não terem tempo e disposição para a confecção daqueles jogos. Sendo assim, o grupo formado para compor a disciplina de PCC decidiu em reunião juntar recursos financeiros próprios para a confecção dos jogos, o que inicialmente seria oferecido pela escola.

Desse modo, na semana da aplicação foi apresentado à diretora a “Caixa Divertida da Alfabetização” contendo muitos jogos educativos e para a surpresa do grupo, a reação da diretora não foi das melhores. Por achar tudo muito bem elaborado e bem feito, não permitiu que o grupo mandasse o jogo para a casa dos estudantes com a alegação de que iriam estragar e de que não voltariam integralmente. Fato semelhante aconteceu com o livro. Ambos, jogos e livros, teriam que ser manipulados na biblioteca da escola sob a mediação da professora para que não tivesse o perigo de ser estragados.

Figura 1: caixa de alfabetização



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2: propostas de alfabetização



Fonte: arquivo pessoal

Análise dos resultados

Os estudos e pesquisas bibliográficas permitiram constatar que essa visão da diretora sobre o cuidado com a integridade dos jogos não permitiu analisar a participação efetiva da família nesse processo motivador da aprendizagem. Na visão analítica de Magda Soares (2022), é imprescindível que haja formação continuada desses professores em contextos de ensino público municipal com propostas embasadas teoricamente que os façam refletir sobre o foco da dificuldade em questão do seu aluno.

Cabe ao diretor escolar promover situações de comprometimento e motivação dos processos educacionais estabelecidos em metas específicas, gerados para a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, é imprescindível que haja capacitação dos professores docentes e o acompanhamento e engajamento cuidadosos do coordenador pedagógico para que as ações constituídas tragam resultados satisfatórios.

Por fim, a análise crítico-reflexiva do trabalho desenvolvido foi embasada em resultados não satisfatórios, porque os professores alegaram falta de tempo para desenvolvê-lo, alguns deles, inclusive, possuem dupla jornada de trabalho. Todavia, foi observado também que não houve esforço da gestão de propor novas alternativas para que a problemática fosse sanada. O sentimento de incapacidade de não ter ao menos ouvido um relato positivo de experiência do trabalho desenvolvido e pesquisado para melhorar a questão da aprendizagem significativa naquela instituição de ensino foi bastante frustrante, uma vez que” por trás da mão que pega

o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa” (Ferreiro, 1985, p.68).

Ao aspirar o que poderia ser realizado naquela semana cedida pela diretora, poderia ter sido refletido sobre a possibilidade de levar essa família para dentro da escola e ter construído esses jogos juntamente com esses pais e responsáveis. Sobre o livro, um dia de visitaçã na biblioteca com a família e a apresentação do livro para os colegas.

Dessa forma, conclui-se que pensar na qualidade do ensino é refletir sobre todas as formas possíveis de métodos e práticas para chegar ao resultado desejado, levando a família para dentro da escola e construindo esses jogos e a ficha de leitura juntamente com esses pais e responsáveis.

Considerações finais

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, verificou-se a importância de entender qual era o motivo que levava ter um grande número de crianças nos anos iniciais com grandes dificuldades de aprendizado.

A partir da análise sobre “qual é o papel da gestão frente à aprendizagem insuficiente dos anos iniciais do ensino fundamental?”, foi possível constatar a importância do trabalho da gestão escolar.

Se o intuito da instituição é oferecer uma educação visando uma construção coletiva e permanente baseada nos princípios de solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida e da diversidade na busca do conhecimento, então qual seria a resposta para a problematização levantada?

O objetivo geral abarcou a importância de alfabetização por meio do lúdico, o que não aconteceu, devido às resistências da gestão e das professoras por ser um método que exige pesquisa e tempo.

Ao concretizar os estudos e análises realizados, foi possível entender que a aprendizagem está relacionada com o sentido que a criança faz da língua, bem como a ampliação dos métodos e possibilidades pedagógicos para atender a todas as suas adversidades. Essas ações precisavam ser estabelecidas pela gestão através de metas bem definidas.

Os objetivos específicos traziam a necessidade de compreender as dificuldades de cada nível de ensino e de cada criança na sua singularidade, como uma forma de observar o desenvolvimento de cada criança através da ampliação de diferentes métodos, uma vez que cada criança tem uma forma de assimilar o conhecimento. Entretanto, devido à rejeição de novas práticas, não foi possível entender qual era o nível de dificuldade de cada criança em questão.

Outro objetivo específico da pesquisa trazia a possibilidade de ter uma diversificação de jogos pedagógicos e livros, envolvendo a participação da família. Como estavam retornando de uma pandemia, foi lembrado que o propósito descrito deixava a desejar. Sabe-se que ao aliar práticas pedagógicas lúdicas com a participação da família, não seriam sanados todos os problemas de aprendizagem descritos, mas seria uma forma de motivar a criança e fazer com que o professor conseguisse, através dessa atuação, identificar as dificuldades da criança na sua singularidade, o que infelizmente também não aconteceu.

Como último objetivo específico estabeleceu-se avaliar a criança na sua singularidade e promover reuniões particulares periódicas chamando a família para participar dos processos desse desenvolvimento, o que oportuniza a família a coparticipar dessas etapas de desenvolvimento e ter um contato direto com o professor e com as dificuldades da sua criança. Do outro lado, ao ter essa identificação, a própria docente teria discernimento suficiente para propor novas metodologias capazes de fazer a criança avançar no seu desenvolvimento. Essa ação, também não executada, seria imprescindível para que o docente tivesse domínio da dificuldade real e promovesse a proximidade da família em casos individuais, para concretizar uma parceria de apoio com esse processo de ensino.

Dessa forma, conclui-se que mediante a gravidade da problemática levantada, há um vasto campo de pesquisas a ser explorado, porque a alfabetização vai muito além de um método específico. É preciso que haja mais sensibilidade e empenho da gestão e da equipe pedagógica quanto às novas práticas. Nessa perspectiva, possíveis desdobramentos implícitos na prática do professor, aliados à jornada de trabalho, são trazidos como grandes dificuldades para promover novos projetos, sendo assim, não foi possível vivenciar o que foi oferecido como ajuda emergencial. O que fica como aprendizado, é que por detrás de um aluno com dificuldades, tem um professor sobrecarregado. Nesse caso específico, o ideal era promover essas ações dentro da escola em momentos de descontração, envolvendo a participação da família.

Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jul. 2023.

COTRIM, Vanessa Nunes. **Práticas pedagógicas e suas implicações para a alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, Universidade de Uberaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1223/1/Vanessa%20Nunes%20Cotrim.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 3.ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SCHAFER, Neide Franciele Weihs. Alfabetização pela metodologia de projetos: vivências. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS, [S.l.], v. 7, n. 01**, p. 62-63, fev. 2020. ISSN 2595-1386. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/752>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, M. do C.; OLIVEIRA, R. A. J. de. Entrevista - Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa, [S. l.], v. 13, n. 3**, p. 928–940, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10614>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

Trabalho completo 5

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO MEIO RURAL

Eliza Alves Landin
Universidade Estadual de Goiás/UEG

Introdução

Este estudo possui como objeto de pesquisa o Letramento Literário e tem como objetivo central tecer reflexões sobre a importância das práticas do Letramento Literário no contexto escolar rural, enfatizando a importância da formação de alunos/leitores mais competentes e críticos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que para Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo-se de material científico que permite um contato direto com o assunto abordado, tendo a preocupação de verificar a veracidade, coerências e incoerências que as obras podem apresentar. O referencial teórico pauta-se em estudiosos da área, tais como, Manguel (2004), Perissé (2006), Cadernatori (2012), Soares (2012), Cosson (2016) e outros.

A priori, buscou-se conceituar o que é leitura, salientando a sua importância, quanto à realização de maneira autônoma. Explanou-se a respeito do leitor competente, aludindo também sobre literatura e o Letramento Literário, com o intuito de ressaltar que a leitura se apresenta nas mais variadas situações vividas cotidianamente pelo sujeito. Assim, foca-se na formação literária de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A prática de leitura literária se mostra cada vez mais urgente e necessária nos meios escolares. Por isso, este é um assunto que não se extenua e todo referencial teórico que diz respeito a essa temática tão relevante leva a crer que o leitor, para se tornar mais competente e crítico, deve ser incentivado e direcionado, desde os primeiros anos escolares, com o auxílio dos professores e demais mediadores de leitura. Desta forma, possivelmente, lerão sem maiores empecilhos, textos literários que lhes cheguem às mãos, futuramente.

Contudo, para que isto se torne realidade, é preciso que a escola se modifique, posicione-se de maneira mais assertiva no que se refere a oferecer aos jovens discentes leituras bem conduzidas, tanto de textos

clássicos, como de textos literários modernos, com temáticas contemporâneas e mais próximas da realidade dos discentes. Mas, antes de adentrar em tais reflexões, cabe conhecer alguns conceitos no âmbito da leitura e do leitor competente.

A leitura e o leitor competente

Manguel (2004) destaca que a leitura se associa a outras funções que se dizem essenciais ao corpo humano. Ela serve como um veículo metafórico, em que as ideias são vistas como ingredientes a serem misturados homogeneamente, para se obter efetivamente um resultado final. Assim, torna-se aos poucos, uma força irresistível e essencial à vida e o leitor se vê diante da possibilidade de refletir a respeito do mundo em que existe.

Para Colomer e Camps (2002), a compreensão da leitura é o aspecto central de um texto, e naturalmente, isso se torna indispensável para o ensino de tal habilidade, que continuamente, leva o leitor a inferir e raciocinar. Capacita-se, deste modo, uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto. São as informações implícitas, pressupostas e compartilhadas de emissor para o receptor.

Por meio da compreensão do que lê, o leitor pode manifestar e negociar sentidos, valores e ideologias, a fim de optar por leituras que atendam aos seus objetivos, interesses e projetos pessoais. Diante disto, a leitura se torna mais prazerosa e o ensino da leitura passa a ser mais consciente.

Entretanto, Colomer e Camps (2002) ressaltam que a escola ainda costuma se contradizer quando alguns docentes concentram o ensino da leitura num processo de atividades vagas, que supostamente levarão os discentes a não entenderem o que diz o texto. Tal processo de atividades geralmente é paradoxo e contempla o reforço do ensino da gramática, de modo descontextualizado e fragmentário, deixando a interpretação de texto, muitas vezes, em segundo plano.

É preciso ressaltar a necessidade de levar aos discentes, atividades que não permaneçam exclusivamente em um nível, mas elevá-las a outros níveis de ensino, que evidenciem mais a criticidade dos estudantes.

Ainda conforme Colomer e Camps (2002), o papel central que corrobora com a leitura não é apenas ler, mas realizar essa atividade pelo claro interesse de saber o que diz o texto, diante de algum propósito bem definido, sendo este o foco que os professores devem manter para ensinar os alunos a respeito das múltiplas situações que a vida escolar oferece, visto

que não é possível compreender um texto de forma isolada, fora de um contexto social e histórico, pois todo texto é constituído de situações específicas sociais, que envolvem a linguagem.

Contudo, como aponta Antunes (2003), a leitura, por vezes, ainda é vista pelas instituições escolares e até mesmo pelos pais, como habilidades mecânicas, centradas na decodificação da escrita, sem a intenção de dirigir a aquisição da habilidade para a interação verbal, não havendo, nestes casos, circunstâncias de leitura, uma vez que os discentes leitores não se apropriaram do próprio processo da leitura, não havendo nenhum tipo de interação entre autor e leitor para se construir o sentido do texto e nem para atribuir valor e significado ao que leu.

Isto ocorre como uma forma de esvaziar o leitor do próprio texto, e este, por sua vez, não consegue interpretar aspectos ideológicos, concepções sutis, que muitas vezes, estão embutidas nas entrelinhas, deixando de compreender que nenhuma leitura e nenhum texto são neutros, pois trazem nas suas linhas uma visão de mundo daquele que o escreveu.

O ensino da leitura deve ter, então, como objetivo a construção de uma sociedade mais igualitária, livre, justa e solidária, com maior garantia de desenvolvimento nacional e que busque a erradicação da pobreza e marginalização, com o intuito de reduzir o quanto for possível, as desigualdades sociais, fazendo disso um fato concreto e não uma utopia.

Contudo, para que tal processo de construção aconteça, é preciso ter em mente que o leitor exerce uma função determinante no processo de leitura, que vai bem além do simples processo de decodificação. Conforme aponta Perissé (2006) há uma falsa crença de que o papel do leitor consiste somente em explorar informações por meio do domínio das palavras, que neste caso, são veículos de conhecimento. Interpretando-se os fatos por este prisma equivocado, leva-se a crer que o leitor não se põe a pensar, mas somente recebe informações já prontas e que não consegue construir o sentido do texto, acomodando-se somente com a informação que está recebendo.

Manguel (2004) salienta que o leitor é afetado pela leitura que realiza em cada livro e pelo que imagina que tenha sido interpretado anteriormente por outros leitores, ou seja, ao ter em mãos um texto, ele não se confina a uma única elaboração de sentido, mas é livre para realizar tal imaginação, uma vez que qualquer texto escrito é legível e quando o autor o escreve também se torna seu leitor.

Desse modo, como afirma Cosson (2016), o leitor não nasce feito e o ato de aprender a ler não o leva, necessariamente, a maturidade leitora.

O sujeito cresce como leitor, quando se encontra desafiado por leituras progressivas. Assim, o docente deve partir não apenas dos conhecimentos prévios dos discentes, mas também daqueles saberes que eles não conhecem, a fim de proporcionar um crescimento gradativo ao leitor e ampliar sua capacidade leitora para chegar naquilo que se denomina de leitor competente, aquele que utiliza seus conhecimentos para construir um repertório de textos, que lhe servirá de parâmetros para as próximas leituras, não se restringindo a um único tipo de texto, pois isto empobreceria seu repertório e limitaria sua competência de leitor.

Trata-se, pois, de um “leitor experiente”, que, segundo Kleiman (2013, p. 13), tem em sua atividade uma consciência reflexiva e intencional, uma vez que lê porque possui um determinado objetivo e compreende o que lê recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto cada vez mais inteligível, sendo capaz de realizar construções de quadros bem complexos, envolvendo personagens, eventos, ações, intenções, com a finalidade de compreender o texto de maneira mais consciente possível.

Inicialmente, uma das dificuldades encontradas pelos meus discentes foi compreender o que liam, pois estavam habituados a lerem somente para decodificação, para buscarem respostas prontas dentro do próprio texto ou até mesmo para o ensino descontextualizado da gramática normativa. Quando propus a eles que lessem, comentassem e opinassem acerca do assunto proposto, os alunos não se sentiram seguros para isso, pois não tinham certeza que haviam entendido o que leram e nem mesmo tinham muita percepção de buscar compreensão nas entrelinhas do texto. Após se adaptarem com as aulas dialogadas, cuja minha intenção sempre foi promover a formação de leitores mais competentes, com discussões sobre o que liam nos textos, os alunos passaram a ser mais participativos, conseguiram expressar suas opiniões, fazerem comparações entre o que leram e a sua própria realidade.

Em suma, o leitor competente não possui apenas expectativa sobre o que vai ler, mas deve, acima de tudo, ter seus próprios motivos para realizar a leitura de um texto, o que não se trata de um ato puramente mecânico, que se separa da compreensão como um processo de decodificação, mas que relaciona a entrada do indivíduo no mundo da escrita e da leitura, a fim de possibilitar a abertura de novas descobertas.

O texto literário no ambiente escolar

Candido (1972) salienta que a literatura está constantemente ligada a algum fenômeno natural, que estrutura suas próprias funções, uma vez

que a obra literária possui determinada elaboração na personalidade do mundo e na sua autonomia. Assim, a literatura pode ser percebida como uma manifestação universal humana, que está sempre presente no cotidiano do homem, seja de maneira ficcional ou real, uma vez que desenvolve “em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, sociedade e o nosso semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Cadermatori (2012), por sua vez, defende que a leitura literária proporciona um mundo paralelo, criado a partir da sua própria leitura e isso favorece ao indivíduo a oportunidade de possuir voz própria, ou seja, a subjetividade é exercida através dos espaços vazios deixados nas obras e que se torna o mundo do leitor, onde se busca construir sentidos e refúgios, posto que o ato de ler exige determinado isolamento e reflexão. A experiência da leitura é inacabada, assim como o indivíduo também é, sendo possível suas vivências inferirem de tal maneira a modificarem a sua experiência de leitura.

Dessa forma, por meio da literatura, são exploradas as potencialidades da linguagem da palavra e da escrita, conforme defende Cosson (2016). Por ser atemporal, a leitura literária guarda em si o pretérito, o presente e o futuro, tornando-se capaz de passar por várias transformações discursivas, sendo possível que o ser humano encontre o senso de si mesmo e da comunidade a qual pertence, uma vez que reelabora e incorpora o conhecimento do outro, sem abandonar o seu próprio saber.

A leitura literária abre caminhos para que o discente utilize o texto como instrumento privilegiado da escrita da língua, auxiliando-o a desenvolver-se como melhor produtor textual diante do aumento de suas experiências textuais. Aprecia-se o ato de expressão do autor, manifestando o imaginário pessoal e realizando o encontro com as pessoas e consigo mesmo, visto que, quando se lê o mundo, procurando compreender o que se passa nele e o que acontece ao redor do indivíduo, já está se praticando a educação literária.

É preciso, então, proporcionar ao leitor novas experiências e compartilhar os mais diversos significados das mais possíveis leituras da realidade para que, desta forma, a leitura literária faça sentido na vida de cada leitor. Contudo, o mais importante, é apropriar-se da literatura como meio de desenvolvimento cultural do ser humano, tanto dentro como fora da escola, para que aconteça, assim, a apropriação do letramento literário, assunto a ser discutido no próximo tópico.

O papel do Letramento Literário para alunos do meio rural

Conforme defende Soares (2012), apesar de não haver ainda um consenso em torno do termo, pela decorrência da sua complexidade, compreende-se letramento como um fenômeno social, uma vez que aqueles que o adquirem, não o exercem apenas como um atributo pessoal, mas faz da leitura e da escrita habilidades que se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Por ser um conjunto de habilidades necessárias para as práticas sociais, nas quais a leitura e a escrita estão envolvidas (SOARES, 2012), o letramento não pode ser considerado como elemento neutro, socialmente exigido, mas sim como gerador de processos sociais amplos, como forma de reforçar ou questionar valores, tradições e poder.

Por isso, o letramento não pode ser entendido de maneira singular, conforme propõe Paulino e Cosson (2012). Há tantas formas de letramentos quanto às práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Nesse estudo é enfatizado o Letramento Literário, o qual é considerado, por Paulino e Cosson (2009), como uma das práticas sociais da escrita e da leitura, que se refere diretamente à literatura, como um processo de apropriação, enquanto construção literária de sentido e que requer contato direto e ininterrupto com o texto literário.

Cabe, primeiramente, à escola e ao professor disponibilizar espaço, tempo e oportunidade para que o contato com a literatura/Letramento Literário se dê de forma efetiva. Segundo Paulino e Cosson (2012), o processo de Letramento Literário é de permanente transformação, uma ação contínua, que não começa e nem termina na escola. É uma aprendizagem que acompanha o sujeito pela vida toda e que se renova a cada leitura, provocando no leitor um desligamento do mundo, para logo após ser possível recriá-lo.

As salas de aula devem se configurar, portanto, conforme afirma Cosson (2016), como locais onde se contemplam o processo de letramento literário e não propor somente a leitura de obras ao acaso. A literatura deve ser compreendida, em seu funcionamento, de maneira crítica, pelo discente, ultrapassando o limite de simples consumo de textos literários.

Na escola rural em que atuo como professora de Língua Portuguesa, todos esses entraves se fazem presentes. Os alunos se levantam diariamente às quatro horas da manhã para aguardarem o transporte escolar e se deslocar cerca de sessenta e cinco quilômetros para estudar. A única refeição matutina que consomem é o lanche servido pela escola, pois saem muito cedo de casa, sem tomar o café da manhã.

Durante as aulas, principalmente as que se destinam à leitura, sentem sono e algumas vezes, desânimo, pois já chegam ao colégio cansados. É preciso, então, sempre propor leituras literárias mais atraentes, que gerem discussões críticas e despertem a atenção dos alunos, para que estes se sintam mais motivados.

Contudo, trabalho de Letramento Literário já apresentando resultados satisfatórios, tendo vistas que, aspecto apresentado pela escola do meio rural que trabalho e requer atenção é o fato das famílias da região vislumbrarem como expectativa escolar somente o cumprimento dos Anos Finais do ensino fundamental. Um pensamento compreensível, de certo modo, pois antigamente, os alunos tinham pouca noção do papel da escola em suas vidas, acreditando que ser somente alfabetizado já era suficiente, o que também condicionava a evasão escolar.

Neste sentido, a Leitura Literária e as discussões em sala de aula têm colaborado muito, elevando a expectativa escolar e, conseqüentemente, diminuindo a evasão. Foi o que constatei no ambiente em que ensino. Por meio de tais atividades, os alunos puderam perceber que compartilham das mesmas angústias, dificuldades e anseios de outros adolescentes e comunidades. Conheceram histórias de pessoas que conseguiram superar barreiras e voltaram a estudar. Muitos, inclusive, especializando-se e aplicando seus estudos no desenvolvimento das suas propriedades rurais, pois muitos discentes desejam residir no meio rural e dar continuidade ao trabalho iniciado pelos pais.

Por meio da leitura de textos literários e de um ensino mais libertador, meus alunos puderam conhecer novas realidades e alçar novos mundos. Assim, passaram a acreditar mais neles mesmos, sendo capazes de realizar o que almejam.

Percebe-se, pois, a importância das práticas de Letramento Literário dentro das escolas, em especial, nas que estão situadas nas cidades do interior e em meios rurais, que carecem, muitas vezes, de um suporte pedagógico mais amplo e um maior acesso aos livros e textos literários.

Algumas considerações

Por acreditar que a leitura literária é libertadora e por ser esse um direito que assiste a cada sujeito, surgiu o interesse por essa pesquisa. Por meio desse estudo foi possível constatar que o texto literário contribui efetivamente na formação de discentes autônomos, que atuarão para além dos muros da escola, escolhendo as próprias leituras, mesmo sem ter qualquer tipo de cobrança escolar. Eles são capazes de “ler” o mundo ao

seu redor. Identificam informações, tanto explícitas quanto implícitas nos textos, sentindo-se seguros para opinar a respeito do que leram, fazendo associações e levantando hipóteses. Constroem sentidos, compreendem a intencionalidade textual e associam isso ao contexto em que estão inseridos, tornando a leitura significativa, e assim alçam novos horizontes. Consequentemente, tornaram-se indivíduos mais ativos, conscientes e críticos.

Contudo, vale lembrar que esta é uma ação pedagógica lenta, difícil, gradual e até solitária. É uma prática que requer esforço da parte do docente e mudanças advindas do posicionamento da escola em relação à leitura literária, pois nem sempre os demais profissionais estão dispostos a sair de sua zona de conforto para readaptarem suas aulas, preferindo mantê-las de forma tradicional.

Assim, pode-se concluir que o leitor deve sempre ser induzido a interpretar, compreender e refletir a respeito da posição que ocupa em todos os contextos do qual faz parte, lançando mão do conhecimento literário que dispõe e que pode ser adquirido.

Referências

- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CADERMATORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CANDIDO, Antonio. A Literatura e a Formação do Homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, p. 803-809. 24 set. 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235- 263.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2013.
- MANGUEL, Machado. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário. Para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; Rosing, Tânia

M. K. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda Soares. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Trabalho completo 6

Alfabetramento na Educação Especial: uma proposta formativa mediada por tecnologias para atuação com jovens e adultos com deficiência intelectual

Cristina Angélica Aquino de Carvalho mascaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ
Suzanli Estef
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

Introdução

Este trabalho apresenta uma investigação pautada no tripé universitário: ensino pesquisa e extensão, tendo como temática as demandas contemporâneas para a formação docente no contexto da Educação Inclusiva. É consenso que a transformação de nossos sistemas escolares para o trabalho em uma perspectiva inclusiva se traduz em inúmeros desafios. Apresentamos uma investigação com professores no que se refere a formação docente para a alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos. O domínio dessas habilidades é fundamental para que qualquer pessoa possa ter condições de adquirir as aprendizagens necessárias ao longo da vida.

Nos últimos anos o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a saber: com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades superlotação, tem tido um aumento expressivo nas escolas de ensino comum. Dentre estes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aparece com maiores índices de matrículas, aqueles que apresentam a deficiência intelectual. Mas, há uma grande lacuna ao se buscar no itinerário formativo deles, o acesso a conclusão do próprio Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e Superior, tendo em vista uma inexpressividade do número de alunos com essa condição (Meletti e Bueno, 2011; Silva, 2014; Porto, 2013; Luna, 2015).

As orientações legais para o suporte a esse público no seu processo de inclusão escolar, referem-se ao encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado – AEE¹ no contraturno escolar para um trabalho

¹ [...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando

pedagógico no espaço denominado Sala de Recursos. A proposição é de que estes estudantes frequentem esse espaço algumas vezes por semana, durante um pequeno período, recebendo um suporte da Educação Especial com relação às suas necessidades para a inclusão escolar.

Entretanto, este tipo de trabalho tem recebido muitas críticas devido a não padronização do tipo de atendimento especializado que é realizado no espaço, as dificuldades dos estudantes frequentarem o serviço no contraturno de sua própria escola ou de uma escola próxima que ofereça o serviço. Existe um agravante para a institucionalização desta modalidade de suporte, que vai de encontro a dificuldade de operacionalizá-lo em condições heterogêneas apresentadas pela diversidade do alunado e a dificuldade de formação docente para estruturar o trabalho pedagógico adequado.

Sobre o assunto, pesquisadores apontam entraves como a ausência de um trabalho pedagógico integrado com as demais atividades da escola (planejamento, conselho de classe, centro de estudo, entre outras); falta de visibilidade das ações da sala de recursos, e a insuficiente capacitação dos docentes para atender às necessidades específicas dos alunos (Mascaro, 2021).

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2020), o número de estudantes da Educação Especial de 4 a 17 anos que tem acesso às turmas de turmas de atendimento educacional especializado (AEE) aumentou de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019. Entretanto, são escassos os estudos sobre estratégias para formação docente específica para atuação no AEE com esse público.

No que tange às dificuldades específicas desse alunado, nota-se que existe a questão do domínio da língua em nosso país, principalmente na modalidade escrita. A dificuldade na aprendizagem da habilidade de leitura, escrita, assim como seu uso social, torna-se uma barreira para que estudantes com deficiência intelectual que não tiveram oportunidade de ter acesso às mesmas de forma que lhes dê a autonomia necessária para consolidação do seu itinerário formativo.

O trabalho aqui apresentado busca inovar com conhecimentos sobre práticas para a alfabetização e letramento desse alunado, por meio do conhecimento validado sobre o Plano Educacional Individualizado – PEI para a formação docente em uma perspectiva de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Busca-se coadunar o conhecimento acumulado nas

suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2009, p.1).

pesquisas, do ensino de práticas inovadoras para docente por meio da disseminação das mesmas pelo viés de um curso de extensão remoto sobre o PEI e a alfabetização para jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual.

Desenvolvimento

A proposta se insere nas demandas para o processo de ensino e aprendizagem do alunado com deficiência intelectual, buscando a realização de um trabalho pedagógico diferenciado e personalizado para as demandas relativas ao ensino das habilidades de leitura, escrita e letramento. Intenciona-se colaborar com uma proposta de formação docente para atuação com ênfase no itinerário formativo desses estudantes.

Segundo Magda Soares (2020) as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do Ensino Fundamental a partir do 3º ano de escolaridade no Ensino Fundamental. Os estudantes não apresentam avanços nesta etapa da escolarização com domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. A pesquisa do indicador Nacional de Alfabetização (Inaf), na edição de 2018, apontou entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de 2(dois) terços (70%) permanecem na condição considerada “Analfabetismo Funcional: com muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações de vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto (Soares, 2020).

A autora supracitada também adverte que se torna imprescindível que os estudantes aprendam o sistema alfabético de escrita e contemporaneamente, conhecendo seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Dessa forma não se deve apenas alfabetizar e sim, alfabetizar e letrar, o que chama de “Alfaletramento”.

Nas palavras de Senna (2019, p. 179 e 180), “... embora possamos falar de duas áreas, letramento e alfabetização são faces de um único campo acadêmico”, sendo a compreensão dessa globalidade algo complexo, do qual ainda não se percebe um compromisso efetivo voltado para a aproximação efetiva à realidade dos sujeitos escolares. Há uma necessidade de “apresentarmos respostas àqueles casos numerosos de fracassos ou de insuficiência na construção e uso dos códigos escritos na sociedade brasileira”.

Diante do exposto, apresenta-se uma proposta formativa com base em um protocolo para o Alfaletramento no AEE por meio do Plano Educacional Individualizado - PEI. A leitura, escrita e o letramento são

habilidades extremamente importante na sociedade, dessa forma processos pedagógicos eficazes para estudantes com deficiência intelectual tornam-se imprescindíveis para lhes proporcionar maior autonomia e inclusão social (MASCARO, 2017).

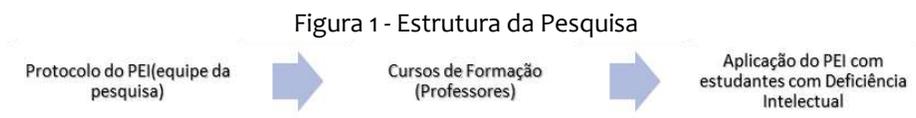
O PEI é um plano de ensino com estratégias pedagógicas personalizadas com objetivo de tornar um conteúdo curricular acessível a um estudante. Esta estratégia não pode ser confundida com uma adaptação do conteúdo para que o estudante execute uma atividade pedagógica. A partir do que é necessário ensinar, o professor e/ou equipe definem quais serão os recursos e estratégias utilizados para que o estudante participe da atividade de maneira acessível. Ele é um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, familiares e o próprio aluno (MASCARO, REDIG, 2016; MASCARO, 2017, 2018).

Com base nos estudos e pesquisas sobre o PEI e as demandas para o Alfabramento de jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, foi elaborada uma proposta de formação inicial e continuada sobre esta temática. O curso foi desenvolvido de maneira remota, tendo uma etapa teórica com professores e uma etapa prática na qual estes aplicavam o PEI com estudantes jovens adultos e idosos, também na modalidade remota. A intenção foi aplicar uma modalidade de AEE remoto para esse alunado, tendo em vista as dificuldades já relatadas sobre este tipo de atendimento.

Metodologia

Diante da problemática de um trabalho mais específico para a atuação com estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual que ainda não haviam se apropriado do uso da leitura, escrita e letramento, buscamos na metodologia da pesquisa-ação, criar uma formação específica para o ensino destas habilidades. Diante das análises e reflexões sobre a temática no contexto educacional contemporâneo, coadunamos com Franco e Betti (2018) que pontuam que a pesquisa-ação educacional desponta como uma estratégia para a formação profissional de docentes, não se limitando a um procedimento de resolução de problemas sobre uma prática, como um modo de contribuir com a mudança de percepção dos docentes em relação às suas práticas. Nossa proposta era demonstrar aos professores cursistas, o potencial de um trabalho personalizado para atender às demandas únicas de um jovem, adulto ou idoso com deficiência intelectual no que se refere ao Alfabramento. Após a seleção de cursistas professores pela divulgação do curso nas mídias

sociais e de uma parceria com uma escola de jovens e adultos com deficiência intelectual do Rio de Janeiro, demos início a formação sobre o PEI para o Alfabramento.



Fonte: elaborado pelas autoras.

O curso não se baseou em métodos específicos para o ensino da leitura e da escrita, mas sim em uma proposta de estudos teóricos sobre modelos de apropriação de conhecimentos, Ensino Colaborativo, Plano Educacional Individualizado PEI e pressupostos do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). A intenção foi de não se concentrar em um método, e sim ter uma visão de como os conhecimentos teóricos da formação poderiam propiciar a elaboração de um PEI para o Alfabramento que considerasse a história de cada sujeito(a), seus sonhos, desejos e metas que favorecessem a inclusão dos mesmos. Todo o planejamento tinha como foco condutor um protocolo específico para aplicação do PEI com base em uma matriz de conteúdos prioritários sobre Alfabetização, conceitos matemáticos e letramento digital.

Com base no protocolo, as atividades do PEI seriam planejadas e aplicadas considerando a conciliação de alfabetizar letrando dentro dos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). A perspectiva do DUA volta-se para um planejamento que elimine as barreiras para o acesso ao conhecimento.

A partir do perfil do estudante e o estabelecimento dos objetivos do PEI, tendo os princípios do DUA, as atividades no cotidiano da aplicação do mesmo foram dinamizadas. Ao finalizar a etapa teórica com aproximadamente 90 horas de atividades, com encontros síncronos semanais e atividades assíncronas para discussão dos conteúdos para elaboração do PEI, iniciava-se a etapa prática. Neste momento os cursistas eram divididos em equipes, sendo orientados por um membro da equipe de pesquisa, que atuavam com professores articuladores. Essas equipes eram apresentadas ao protocolo do PEI (Mascaro, 2021) e em seguida ao participante com deficiência intelectual para que trabalhassem de maneira remoto o PEI para Alfabramento, a partir de dinâmicas interativas remotas personalizadas. Apresentamos no quadro 01 os principais recursos tecnológicos utilizados na etapa prática.

Quadro 01: Recursos tecnológicos para mediação remota

RECURSO TECNOLÓGICO	DESCRIÇÃO
Google Meet	Plataforma do Google que possibilita reuniões por videoconferência online. A plataforma era utilizada para realização dos encontros síncronos.
Google Jamboard	Plataforma do Google que funciona como tela/quadro interativo, editado de forma colaborativa que pode ser acessado de diferentes dispositivos ao mesmo tempo.
Microsoft Powerpoint	Programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações e atividades gráficas.
WhatsApp	Aplicativo de mensagens instantâneas, e chamadas de voz e de vídeo. Permitiu não somente o contato entre a equipe de aplicadores, agente de apoio e sujeito da aplicação, mas também a realização de atividades, envio de fotos e vídeos e uma interação mais dinâmica.
Google Forms	Permite realizar atividades com diversos níveis de dificuldades, desde atividades simples, às mais complexas, como múltipla escolha com o uso de imagens, palavras e frases; questões com respostas curtas ou longas e apresentação de imagens e vídeos.
Site Wordwall	Recurso tecnológico que permite grandes possibilidades em relação à elaboração de jogos, questionários, atividades personalizadas em modelo gamificado, possibilitando a criação de recursos didáticos e elaboração de atividades. O participante acessava os jogos através dos links enviados. Por meio de compartilhamento de tela, as aplicadoras acompanhavam a realização das atividades, empreendendo as intervenções necessárias, proporcionando interação de todo o grupo ao longo do atendimento.
Canva	Plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Possibilita a interação de forma síncrona entre todos os participantes, permitindo a elaboração e aplicação de atividades atendendo às necessidades do sujeito de forma instantânea e interativa.

Fonte: Burock; Mascaro, 2023.

No que se refere ao engajamento pedagógico, aliado aos conteúdos trabalhados, os professores cursistas eram orientados pelos professores articuladores, tendo como base para o planejamento das atividades a opção teórica- metodológica histórico-cultural. Os encontros com o estudante participante aconteciam com a frequência de 1 (uma) ou 2 (duas) vezes por semana com duração de aproximadamente 1 hora.

A seguir apresentamos os resultados iniciais dessa proposta de formação com professores para o Alfabetamento de jovens, adultos e idosos.

Análises dos resultados

Até o final do ano de 2022 foram dinamizadas 4 turmas do curso de extensão na modalidade remota, com atividades síncronas e assíncronas que totalizavam 180 horas de formação, conforme o quadro 02.

Quadro 02: Panorama quantitativo das turmas

Curso de extensão (180 horas)		
Turma 01 (2020)	23 cursistas	Um estudante piloto da FAETEC
Turma 02 (2020)	23 cursistas	15 estudantes da FAETEC
Turma 03 (2021)	34 cursistas	15 estudantes da FAETEC
Turma 04 (2021)	46 cursistas	16 estudantes da FAETEC

Na primeira turma foi a única que não teve a previsão de carga horária prática, devido ter sido ministrada durante a pandemia em 2020, entretanto, por iniciativa de 3 (três) cursistas desta turma, o protocolo do PEI foi aplicado com um estudante adulto com deficiência intelectual do Caep Favo de Mel da FAETEC por 3 (três) meses de maneira remota.

A partir do excelente resultado de aplicação durante 3 meses com este participante, do qual chamamos caso piloto, as próximas turmas contaram com a etapa prática de aplicação do PEI de forma remota. Foi realizada uma parceria com a equipe pedagógica de uma escola especial para jovens e adultos do estado do Rio de Janeiro e foram indicados os primeiros participantes da aplicação do PEI.

A partir dessa etapa prática, foi proposto ao Departamento de Extensão da UERJ a chancela de um curso para os estudantes da escola especial referente a sua participação na etapa prática da formação docente.

Acompanhando os pressupostos de nossa fundamentação teórica ancorada na pesquisa ação, a equipe avaliou a necessidade de mais um ator nessa etapa prática, surgindo a figura do agente de apoio domiciliar.

O foco da aplicação do PEI privilegiava as características pessoais do estudante com foco nas habilidades que deveriam ser trabalhadas. O conhecimento do estágio atual de desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual deveria ser o ponto de partida para ampliação das suas possibilidades (MASCARO, 2020).

Considerações finais

Os pressupostos desse trabalho consideram os processos cognitivos fundamentais da aprendizagem humana, assim como diferentes formas de acesso ao conhecimento, buscando considerar possíveis dificuldades do participante sob um olhar para a diversidade humana e suas possibilidades. Buscou-se uma nova de formar docentes para atuar sem a ênfase no conteúdo referente a alfabetização e letramento de uma pessoa, mas com foco no que era emergente nesse processo para que o estudante pudesse ter suas oportunidades de desenvolvimento e inclusão otimizadas. Sendo assim, a premissa não era o ensino de letras e seus nomes para desenvolver atividades pedagógicas de alfabetização; a ênfase sempre se pautou no que ele precisava aprender no momento imediato de sua vida. Tendo em vista que como jovens e adultos já haviam passado por diferentes propostas de alfabetização, sem sucesso.

Nossa proposta pautou-se no Alfabramento pontuado por Soares (2020) no qual cada equipe buscava planejar atividades significativas para o momento da vida de cada um como por exemplo: usar aplicativos de comunicação instantânea, fazer a leitura de um cardápio para pedir o almoço no ambiente do trabalho, organizar sua rotina a partir do uso adequado de uma agenda, dentre outras questões.

Entendendo o campo da pedagogia com tendo um arcabouço de teorias e práticas, buscamos encontrar possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com o cotidiano de cada participante da formação. A partir da colaboração das equipes de professores cursistas buscamos a criação de novas formas de ensinar. Além de apresentarmos a validação de uma modalidade de Atendimento Educacional Especializado remoto que pode colaborar com políticas públicas de inclusão para esse público.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BRASIL. **Lei no 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução N.º 04**, de 02 de outubro de 2009. **Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial**. 2009.
- BUROCK, Neuzilene Ferreira Nascimento; MASCARO, Cristina Angélica Aquino De Carvalho Mascaro. Plano educacional individualizado (PEI): alfabetização e letramento em uma proposta de ensino remoto. In: BEZERRA... [et al.]. **Alfabetização, Linguagens e Letramentos**. Campina grande: Realize Editora, 2023.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Pesquisa-ação: por uma epistemologia da prática. In.: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- MASCARO, C. A. A. C. **Protocolo para aplicação do PEI**. Material de aula do Curso de Extensão UERJ: Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado, Faculdade de Educação. UERJ, 2020.
- MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017.152f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/119530060-Cristina-angelica-aquino-de-carvalho-mascaro.html>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.
- SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Fundamentos da linguagem na educação**. Curitiba: Appris, 2019.
- SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Editora Contexto, 2021.

Trabalho completo 7

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE CORDEL PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Mario Marcos Lopes

Centro Universitário Barão de Mauá (CBM); Faculdade de Educação São Luís (FESL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Introdução

Historicamente, o nordeste brasileiro é um “berçário” das mais variadas riquezas culturais existentes no país e dentro desse contexto está à Literatura de Cordel. Originada em Portugal pelos trovadores medievais (poetas que sonorizavam seus poemas entre os séculos XII e XIII), que explanavam histórias para a população, que, era analfabeta em sua maioria (Alves *et al.*, 2025). Na Renascença, facilitada pelos avanços tecnológicos que propiciaram a impressão em papéis, que logo foram distribuídos. Esses papéis impressos rimados que eram expostos em cordéis, como era chamado em Portugal, vieram para o Nordeste brasileiro com os conquistadores portugueses, iniciando a Literatura de Cordel que conhecemos atualmente. Assim, o cordel, torna-se uma manifestação artístico-cultural de extrema significância para o povo brasileiro (Neves, 2018).

A Literatura de Cordel é de suma importância para a sociedade brasileira, pois através de suas escritas, permite representar cenários econômicos, religiosos, sociais, históricos, ambientais e científicos de forma contextualizada com o momento em que se vive, conforme aponta Coutinho (1980, p. 9-10):

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade.

Sabendo dos desafios do ensino na sociedade contemporânea letrada e da importância de apresentar aos estudantes as variedades de gêneros textuais, dar destaque à Literatura de Cordel para os estudantes do Ensino Fundamental, torna-se extremamente importante. Desse modo,

o objetivo desta pesquisa é discutir o valor educativo da Literatura de Cordel para o processo de ensino e aprendizagem, utilizando para isso a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo desenvolvida em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

O propósito é evidenciar que o trabalho com o gênero textual Cordel é dinâmico e capaz de despertar a criatividade dos estudantes incentivando-os na tarefa de ler. Essa literatura enfatiza tanto à riqueza, quanto à expressividade da cultura brasileira. Portanto, é uma maneira de avivar o senso crítico, artístico, econômico, político e histórico dessa manifestação popular.

Neste contexto, levar a Literatura de Cordel até à escola significa motivar o estudante a conhecer mais da formação cultural do povo brasileiro, pois o Cordel em sua temática não narra apenas ficção, mas também fatos reais que retratam o dia a dia e a realidade vivida por toda população. Além do mais, pode ser aproveitado como um importante instrumento no processo construção das habilidades leitoras e escritas com foco na oralidade, visto a facilidade de memorização (Silva, 2016).

A Literatura de Cordel é um gênero textual dinâmico e que pode promover encantamento e envolvimento dos estudantes, fazendo com que a escola abra suas portas para novas descobertas e experiências.

A poesia de cordel

A Literatura de Cordel, também conhecida como Romance ou Folheto, é uma poesia de cunho popular, inicialmente elaborada de forma oral que, posteriormente, é impressa em folhetos rústicos, e expostos para venda em cordas ou cordéis, sendo essa uma das principais características que a definem e a diferenciam. Sendo assim, a Literatura de Cordel é uma manifestação típica do interior do Nordeste brasileiro, com ênfase nos Estados da Paraíba, Ceará e Pernambuco. Entretanto, tem se espalhado por todo o país, uma vez que são versos escritos na forma de rima e, em alguns casos, ilustrados com xilogravuras, que esteve presente em toda a história da Literatura de Cordel brasileira, que consiste em uma de técnica artesanal em madeira na qual ilustra as capas dos folhetos, destacando o tema principal.

Os versos são articulados de maneira melodiosa e cadenciados, auxiliados, usualmente, por uma viola e transmitida em locais públicos, tais como, feiras, portas de mercados municipais e praças, entre outros lugares.

Os cordelistas, poetas da Literatura de Cordel, como são apresentados, vendem suas produções poéticas em feiras e mercados,

desdobrando, assim, em escala nacional, o engrandecimento da arte folclórica nordestina.

As temáticas, por vezes, são histórias que transcorreram em determinada localidade ou são inspiradas em fábulas populares, dentre elas salienta-se os fenômenos meteorológicos ou personalidades locais, tais como, Pedro Malasarte, Padre Cícero, Lampião, Maria Bonita, Seu Lunga dentre outras personalidades notáveis do sertão nordestino.

O uso do gênero literário como método de ensino na escola fomenta a cognição de temas que são discutidos no dia a dia do educando tanto em convivência com vizinhos e parentes, quanto com seus colegas de classe, possibilitando a conversão da prática social em *práxis* (Souza; Lima; Penha, 2017).

No aprendizado escolar, pedagogos e estudantes trazem consigo experiências vividas que fazem parte de suas práticas em meio social e que devem ser dadas a devida importância no momento de elaboração dos conteúdos.

A contribuição da Literatura de Cordel no processo de ensino e aprendizagem

Na região nordeste do Brasil, o Cordel foi utilizado como uma maneira de ensino em colégios, entre as décadas de 1930 e 1950. Haja vista que se refere à época em que a escola era um privilégio exclusivo dos mais abastados (Carmo, 2018). Muitos professores fizeram o uso desses folhetos de cordel para instruir e incentivar a curiosidade pela leitura de seus estudantes, ocorrendo uma prática comum da memorização dos versos.

Quando estão produzindo seus versos, os cordelistas, procuram tratar sobre a diversidade cultural, expressando os sentimentos que os leitores possuem com o mundo. É comum, também, a utilização da língua matuta, que seria como uma linguagem própria. Atrelado a isso, diversos poetas utilizavam em seus cordéis notícias de caráter informativo, fazendo, assim, uma troca entre real e imaginário.

Quando anexados no âmbito educacional, os folhetos de cordel, necessitam ser compreendidos como patrimônio da cultura popular brasileira que transforma todo o pensamento de um povo. Assim sendo, a Literatura de Cordel mostra-se como uma interpelação para discorrer sobre problemas históricos, sociais e políticos. Logo, o professor que faz uso do cordel no decorrer das aulas precisa se atentar as concepções integradas em tal texto para realizar um uso responsável, organizando sabiamente seu propósito com muito dinamismo (Silva, 2017).

Quando trabalhado em sala de aula, a finalidade é de estimular o interesse do estudante nas histórias de seus povos antigos, despertando a vontade de ler e produzir folhetos que refletem seus pensamentos e senso crítico, além de contribuir com os diversos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências etc.), conforme propostas de Costa (1981) e Dantas (2010), bem como, as ideias descritas por Carmo (2016).

Evocando os estudos de Mikhail Bakhtin (Carmo, 2016) sobre gêneros do discurso, o Cordel pode ser também uma circunstância para análises mais profundas sobre variação linguística.

Baseando-se em teorias criadas inicialmente por Lev Vygotsky acerca do conhecimento, é de se notar que o Cordel nas aulas pode ser usado numa proposta sociointeracionista. Esse sociointeracionismo de Vygotsky (1998) é entendido como um princípio de aprendizagem, em que o ponto máximo está no contato que ocorre entre contexto histórico, cultural e social.

Assim, é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), bem como, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) um ensino dinâmico, que tenha como objetivo a formação de um cidadão crítico e reflexivo. A Literatura de Cordel, mais uma vez, contribui para essa finalidade quando oferece ao estudante um ângulo de mundo plural, fazendo com que o educando encontre nessas produções textuais personalidades que atijam sua formação moral, econômica, política, ambiental e sociocultural.

A leitura anda lado a lado do indivíduo desde o início da vida, em que o bebê começa a perceber barulhos externos, e ao passar do tempo, com os amadurecimentos dos sentidos, a criança passa a responder esses estímulos. Esse período disputa com uma outra série de fatores ambientais e psicológicos que agem mutualmente e se transformam de forma conveniente, estabelecendo o crescimento da criança por meio da escuta e construindo grande parte das possibilidades de aprendizagem, muito brevemente da entrada do ensino institucional.

Neste sentido, Reyes (2010, p. 20) aponta que “a primeira infância, definida como o período que vai desde o nascimento até os seis meses de idade e em particular o intervalo de zero a três anos oferece oportunidades únicas para transformar o curso de desenvolvimento das crianças mais vulneráveis”.

Pode-se afirmar que o contato inaugural que o infantil tem com a leitura é por meio de imagens, considerando cada nível de conhecimento da criança. Seguindo o entendimento de Jean Piaget (1896 – 1980), no qual

menciona os estágios do desenvolvimento cognitivo do ser humano, que devem ser vistos para que as práticas pedagógicas contribuam na formação do estudante.

Assim, as crianças terão condições em entender o quão importante a leitura é em seu cotidiano, transformando-a em um fator natural e eficiente no método de incentivo à leitura. Freire (2021, p. 22), exemplifica o discernimento da leitura de mundo da seguinte maneira:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele... De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Compreende-se que criança desde os primórdios faz de seu mundo o primeiro livro a ser lido (Silva, 2017). Essa linha entre leitura de mundo nos refere a uma relação estreita entre leitura e a Literatura de Cordel, do qual se trata de um gênero que considera a cultura popular de cada povo, em que a mesma é retomada em versos e prosas, relatando histórias ocorridas do lugar, deixando em evidência, principalmente, as individualidades da autenticidade das sociedades, viabilizando o trabalho do professor com os textos literários que esteja mais similar ao contexto e mundo do estudante.

Levando em consideração os PCNS (Brasil, 1997, p. 29) em consonância com a BNCC:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997a, p. 29).

Por ser escrita em forma de versos, a poesia sempre foi atrativa. E com o cordel não é diferente, trata-se de em um gênero recitado em rima com uma linguagem muitas vezes descrita como informal, mas que mesmo assim pode ser introduzido didaticamente nas aulas, estabelecendo uma relação próxima entre o professor, o aprendiz e a realidade do local.

No poema a linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução que lhe impõem a prosa e a fala cotidiana. A reconquista de sua natureza é total e afeta os valores sonoros e plásticos tanto como os

valores significativos. A palavra, finalmente em liberdade, mostra todas as suas entranhas, todos os seus sentidos e alusões, como um fruto maduro ou como um foguete no momento de explodir no céu. O poeta põe em liberdade sua matéria. O prosador aprisiona-a (PAZ, 1982, p. 28-29).

Utilizar a Literatura de Cordel em sala de aula torna-se um aparato de grande importância para que o docente revele a leitura por meio da dinâmica, juntamente, com uma forma de trazer à tona a cultura, auxiliando a relação professor-estudante com as raízes literárias simples e criativas.

Considerações finais

A construção e a realização da pesquisa possibilitaram estudar, conhecer e valorizar a cultura impregnada na Literatura de Cordel, sensibilizando o ler e o ouvir narrativas poéticas expressivas de um povo brasileiro.

Observa-se que o Cordel é uma ferramenta pedagógica no processo de aquisição de habilidades leitoras e escritoras, como também um recurso lúdico capaz de resgatar a cultura popular, trazendo contextos históricos e a realidade social para sala de aula.

A dinamicidade do gênero cordel, seja ele na música, na poesia, desperta no estudante a curiosidade de descobrir coisas novas, quando se usa o dinamismo nas aulas, observamos que os estudantes são incentivados a expor suas ideias e contribuir no seu processo de aprendizagem e proximidade com a leitura.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CARMO, S. M. R. do. **Literatura de Cordel uma estratégia para construção da prática pedagógica inovadora no 5º ano de uma escola municipal?** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica) - Universidade da Madeira, Funchal – 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84107421.pdf>. Acesso: 21 ago. 2023.
- CARMO, S. M. R.do. A Literatura de cordel como estratégia para a construção de uma prática pedagógica inovadora. In: V Congresso

Nacional de Educação, 2018, Recife. **Didática, Currículo e Políticas Educacionais**, v. 1. p. 1-1, 2018.

COSTA, H. de A. **Os costumes escandalosos e a loucura da ciência**. São Paulo: Cortez, 1981.

COUTINHO, Afrânio. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

DANTAS, J. **A Gramática no Cordel**. Paraíba: Editora Sal da Terra, 2010

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 52.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

NEVES, F. P. das. **Literatura de Cordel – origens e perspectivas educacionais**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Editora Global, 2010.

SILVA, T. C. da. **Literatura de Cordel e a relação com a leitura: contribuições para o processo de ensino aprendizagem**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

SILVA, V. D. da. A Literatura de Cordel e suas contribuições para o ensino desse gênero na sala de aula. In: 10º Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2016, Rio Branco. **Anais [...]**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/831>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SOUZA, M. das D. M. de; LIMA, C. M. B. de M.; PENHA, G. M. de L. B. A Literatura de Cordel e suas contribuições para o ensino da leitura na sala de aula. **Revista Tropos**, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2017.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998.

Trabalho completo 8

ESCREVIVÊNCIAS: A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROJETO ALFAGARIS

Mauricia da Paixão Santos Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Adrielle Siqueira Machado
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Íbera Janine Teixeira Pereira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS
Sandra Nivia Soares de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS

Introdução

O presente trabalho se constitui em um relato de experiências de três bolsistas alfabetizadoras, e da coordenadora do Projeto de Extensão Alfagaris, um projeto social de parceria público-privada entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a empresa Sustentare Saneamento S/A, o qual busca contribuir no processo de alfabetização e letramento dos profissionais de limpeza pública da cidade de Feira de Santana na Bahia, a fim de melhorar a qualidade de vida desses sujeitos, ao possibilitar a promoção de autonomia.

O Projeto foi criado em 2017, e no decorrer da sua existência, houve algumas mudanças no quadro de alfabetizadoras, colaboradoras e coordenação pedagógica. No ano em curso, o Alfagaris conta com duas alfabetizadoras regentes e uma alfabetizadora de apoio pedagógico, uma colaboradora e uma coordenadora pedagógica. O projeto conta com duas salas de aulas e uma pequena sala de leitura, cedidas pela empresa, em um dos seus espaços. As aulas acontecem de segunda a quinta-feira, das 14h às 16h e nas sextas-feiras são realizadas alternadamente, reuniões de planejamento pedagógico e de formação acadêmica. Embora o projeto tenha se iniciado com 22 pessoas, atualmente, 17 agentes de limpeza frequentam as aulas regularmente, sendo 15 homens e 2 mulheres com faixa etária entre 45 e 60 anos, em sua maioria pessoas negras.

Os(as) alfabetizando(as) permanecem no projeto aproximadamente 2 anos e durante esse período são abonadas duas horas diárias de trabalho para participarem das aulas. A empresa também fornece

materiais didáticos como livro, caderno, lápis, caneta, borracha, pincel, piloto, EVA, papel cartão, tinta, tela para pintura, dentre outros. Além disso, os(as) educandos(as) realizam viagens de campo, a fim de explorar o capital cultural da cidade de Feira de Santana e de cidades circunvizinhas.

O processo formativo proporcionado pelo Alfagaris, tem como base teórica a Pedagogia Freiriana, desse modo as experiências no projeto, relaciona as práticas pedagógicas com a realidade vivida pelos educandos, possibilitando que os participantes do ato educativo sejam inseridos como sujeitos no contexto sócio-histórico-cultural. Além disso, são utilizadas outras teorias que auxiliam no processo de alfabetização e letramento, como por exemplo, os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que resultaram no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, e no campo da linguística ressaltamos a produção de Miriam Lemle, especialmente com o livro Guia Teórico do Alfabetizador.

As aulas no projeto, acontecem a partir dos círculos de cultura pensados por Paulo Freire (1991). Essa proposta pedagógica possui um caráter democrático e libertador, uma vez que rompe com o modelo fragmentado de educação e exige dos educandos uma atitude frente aos problemas enfrentados no seu cotidiano, levando ao desenvolvimento integral desse indivíduo. Nessa perspectiva, educador e educando participam do processo de ensino aprendizagem de forma dialógica, rompendo com a visão de que o professor é o único detentor de conhecimento como posto pela “educação bancária”, onde “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Essa proposta, portanto, possibilita que o estudante se sinta confortável e seguro para compartilhar suas experiências.

Nesse contexto, “O Círculo de Cultura descobre que o homem não cria somente instrumentos para suas necessidades físicas, mas também para sua expressão artística.” (FREIRE, 1979, s/p). Esse modelo horizontal também é propício à reflexão acerca das experiências vividas pelos educandos, daí, surgem os temas geradores, que são trabalhados em média três semanas e durante o seu desenvolvimento a curiosidade dos (as) educandos (as) é estimulada por meio de conteúdos que problematizam as dinâmicas políticas, sociais e culturais.

Dentro das atividades realizadas dentro do projeto, destaca-se o “Projeto Escrevivências”, que se inicia com a leitura de um trecho do livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada” da autora Carolina Maria de Jesus, e após o debate, os(as) alfabetizandos(as) refletem e relatam sobre os acontecimentos dos últimos dias, em forma de palavras, textos ou

desenhos. Assim, esse trabalho tem como objetivo, apresentar como a literatura se entrecruza com o processo de alfabetização e letramento no Projeto Alfagaris.

Metodologia

A metodologia adotada para a realização do trabalho aqui descrito, como apontado anteriormente tem como base a teoria freiriana sendo os livros *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), *A Importância do Ato de Ler* (1981) as obras principais. Nesse sentido a dialogicidade é categoria imprescindível na relação professor/aluno e aluno/professor, e a ausência de hierarquias marca o trabalho realizado. Nesta relação professor e aluno são sujeitos de um mesmo processo, sem prejuízo da especificidade do trabalho de um e de outro nessa construção.

Para a escrita do texto buscamos uma escrita sensível para descrever as experiências do cotidiano no Projeto de Extensão Alfagaris, com foco no projeto *escrevivências*, o qual utiliza como instrumento de o relato de experiência, entendido por Minayo (1994) como o método que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social, sendo tratado por meio do universo, da história, dos significados, das crenças, valores e atitudes dos agentes sociais. Trata-se de um texto escrito a várias mãos que não enfrentam dificuldades por estarem igualmente entrelaçadas nesse desafio de ler o mundo por dentro e por detrás das palavras.

Desenvolvimento

Ao preparar o primeiro planejamento de aulas pós-pandemia do Projeto Alfagaris, no ano de 2022, as alfabetizadoras propõem que todas as quartas-feiras, seja apresentada uma pessoa como inspiração para a turma. A escolhida daquela semana foi Carolina Maria de Jesus, mulher negra, catadora de papel e favelada, que mesmo sendo semianalfabeta, tornou-se uma das escritoras mais importantes do Brasil ao retratar o cenário vivenciado por inúmeros brasileiros, que se deparam diariamente com a fome, a violência e a pobreza.

Assim que Carolina é apresentada naquela primeira semana de aula, nota-se que a turma se identifica muito com a história da autora, já que, muitos deles enfrentam problemas parecidos. Daí surge a ideia de criar o projeto *escrevivências*, que desde então, é realizado todas as quintas-feiras. O nome do projeto foi pensado para se adequar aos nossos objetivos, já que o termo *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo é utilizado “para

nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo.” (REMENCHE; SIPPEL, 2019, p.44). Evaristo cria o termo, a partir de reflexões das vivências dos negros na sociedade atual, que ainda enfrenta marcas deixadas pela escravatura e que, por meio do preconceito, permanece deixando à margem a população negra e gerando exclusão de grande parcela da sociedade, realidade enfrentada por milhares de brasileiros, assim como os alfabetizando(as) do Projeto Alfagaris.

Assim, nas tardes de quinta, primeiro lia-se um trecho do livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada” de Carolina, em seguida, decorre a discussão em grupo, onde os(as) alfabetizando(as) refletem sobre suas vivências, relacionando com as experiências da autora no trecho lido. Posteriormente, assim como Carolina descrevia sua história de vida num diário que resultou no livro, os(as) alfabetizando(as), relatam sobre os acontecimentos da semana no seu diário.

A literatura é utilizada, portanto, como base para o processo de alfabetização e letramento, já que durante as discussões, os(as) alfabetizando(as) refletem principalmente, sobre as inúmeras dinâmicas sociais, possibilitando assim, que façam uma leitura crítica a respeito do mundo que os rodeiam. Nesse contexto, conseguem enxergar a realidade vivida, que é a base para construção de qualquer conhecimento, pois como afirma Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1995, p.11). Além disso, durante a construção dos diários, os(as) educando(as), vivem o processo de aquisição de leitura e de escrita, o que não é de menor relevância, considerando que vivemos numa cultura letrada.

Essa construção é realizada tanto de maneira individual, quanto coletiva, dependendo do nível alfabético no qual se encontra cada alfabetizando(a), se tornando também, espaços favoráveis às alfabetizadoras, uma vez que, durante a escrita dos diários é possível perceber em qual nível de alfabetização este estudante se encontra e refletir sobre o que deve ser feito para que eles avancem. Ademais, o Projeto Escrevivências, estimula a criatividade e o autoconhecimento, já que, para além da escrita, são utilizadas outras formas de expressão para relatar os últimos acontecimentos, como é o caso da oralidade, do desenho e da pintura.

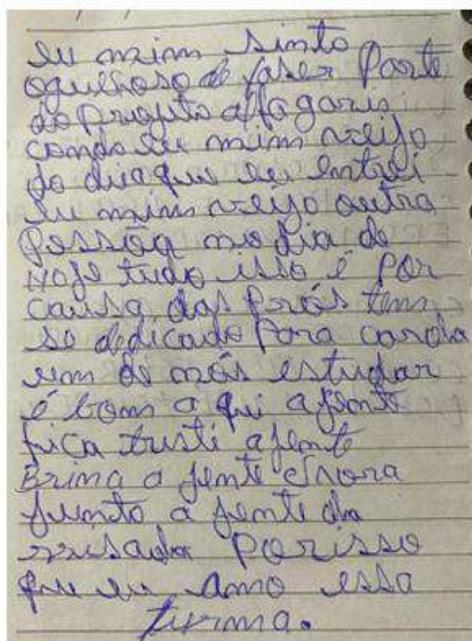
Nesse ir e vir, o Projeto Escrevivências bebe dos saberes, vivências e conhecimentos dos educandos, valorizando a visão de mundo de cada um. Essa troca, além de proporcionar uma aprendizagem mútua entre alfabetizadoras e estudantes, possibilita aos alfabetizando(as) ensaiar o

que Freire (1996), chamaria de experiência profunda de assumir-se. “Assumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 1996, p.41). Isto é, no movimento de fala e escuta entre alfabetizadoras e educandos, estes constituem-se como seres históricos, culturais e sociais. Em suma, toda experiência vivida dentro do projeto escrevivências, se constitui no processo de alfabetização e letramento, tendo, pois, a literatura como base do projeto, ela se torna um instrumento de grande valor para esse processo.

Análise dos resultados

Nesta seção será apresentada, algumas produções dos(as) alfabetizando(as), que demonstram o amadurecimento crítico dos mesmos. Recentemente um deles escreveu:

Figura 1: escritos I



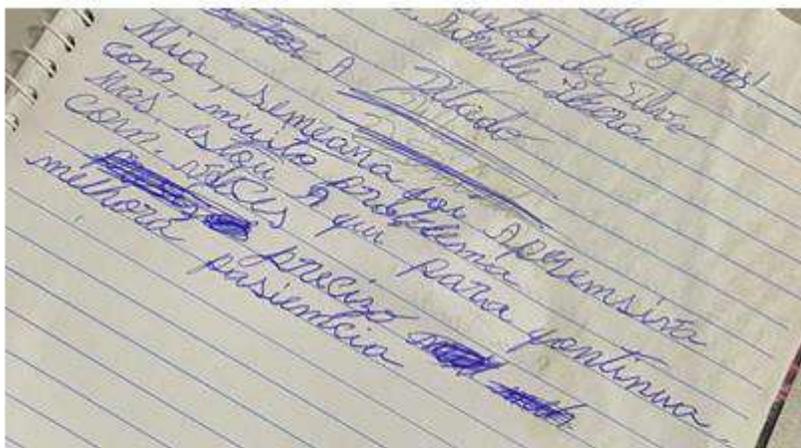
“...quando eu me vejo do dia que eu entrei, eu me vejo outra pessoa no dia de hoje” E. B.

Fonte acervo das autoras.

No escrito, é possível perceber que o alfabetizando faz uma autorreflexão e se percebe mudado, responsabilizando o processo de alfabetização e letramento por essa mudança. Esse movimento de

autoavaliação e conscientização demonstra traços da consciência crítica do alfabetizando. Isso confirma que os relatos dos(as) educandos(as) não apresentam apenas uma experiência nova, mas expressam reflexões sobre a vida e sobre si mesmos. Além disso, frequentemente mostram situações que, muitas vezes, advém de problemas relacionados às desigualdades sociais, expondo também a sua resistência diante dos desafios do cotidiano, assim como Carolina Maria de Jesus fazia em seu diário. O trecho a seguir exemplifica isso:

Figura 2: escritos II

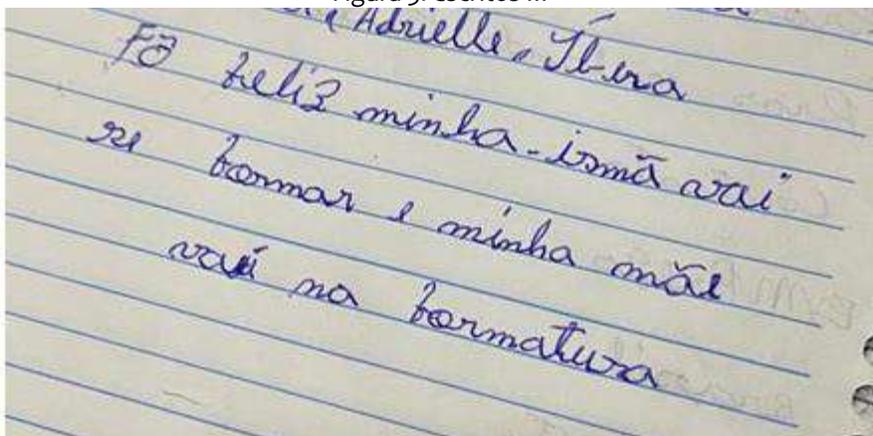


“Minha semana foi apreensiva, com muitos problemas, mas estou aqui para continuar com vocês” J. S.

Fonte acervo das autoras.

O escrevências dessa forma, vai além de escrever palavras soltas e contar histórias vazias de significados, o projeto dá sentido ao processo de escrita e leitura, sobretudo de maneira afetiva e amorosa, pois nesse momento os estudantes escrevem sobre suas percepções do mundo ao seu redor, descrevendo também suas emoções e colocando no papel, diversos sentimentos como tristeza, gratidão, dor, saudade, medo, alegria e felicidade, como apresenta o trecho escrito por um alfabetizando a seguir:

Figura 3: escritos III

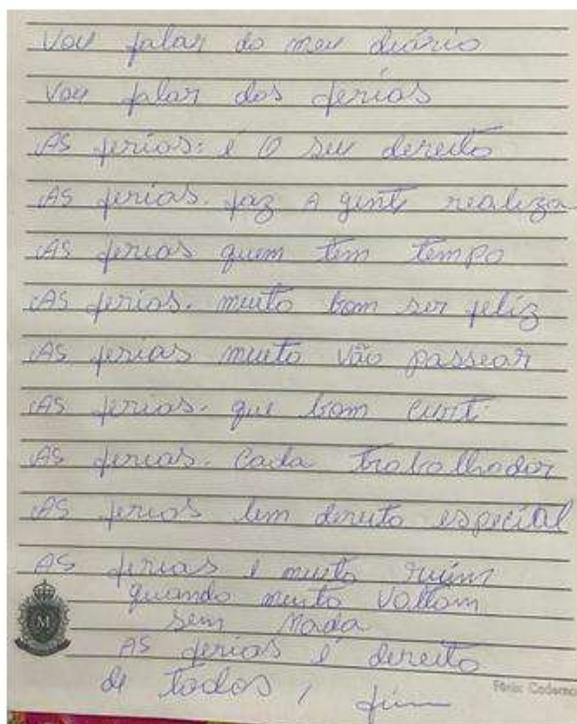


"Tô feliz, minha irmã vai se formar e minha mãe vai
na formatura" O.F.

Fonte acervo das autoras.

É possível perceber que os(as) educandos(as) também conseguem refletir em suas produções tendo como fundamento os temas discutidos. No período em que o tema "Direitos e deveres do trabalhador" estava sendo desenvolvido por exemplo, um estudante escreveu sobre o direito às férias:

Figura 4: escritos IV²



“Vou falar do meu diário,
Vou falar das férias,
As férias: é o seu direito,
As férias: faz a gente se
realizar.
(...) As férias é um direito
de todos, fim”

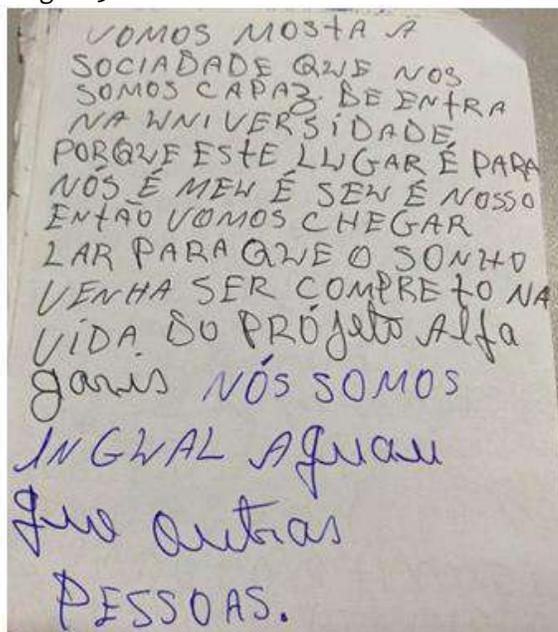
Fonte acervo das autoras.

Por meio dos diários nota-se também que os estudantes já possuem uma outra visão sobre seu futuro, conseguem ver que, embora tenham passado por inúmeras formas de exclusões, seus destinos não estão predestinados, portanto são capazes de controlar sua própria caminhada e podem ocupar espaços que antes não acreditavam ser possível. O relato a seguir mostra essa visão por parte de um dos estudantes:

² Trecho com alterações ortográficas.

Figura 5: escritos V

“Vamos mostrar à sociedade que nós somos capazes de entrar na universidade, porque este lugar é para nós(...) Nós somos iguais a qualquer outra pessoa” E. B.



VAMOS MOSTRAR A
SOCIEDADE QUE NOS
SOMOS CAPAZ DE ENTRA
NA UNIVERSIDADE
PORQUE ESTE LUGAR É PARA
NÓS É MEU É SEU É NOSSO
ENTÃO VAMOS CHEGAR
LAR PARA QUE O SONHO
VENHA SER COMPLETO NA
VIDA DO PROJETO Alfa
gamma NÓS SOMOS
INIGUAL A quem
foi outras
PESSOAS.

Fonte acervo das autoras.

Trechos como estes demonstram que os(as) alfabetizados conseguem fazer uma leitura crítica do mundo a sua volta, e nesse sentido, a literatura tem um papel muito importante, uma vez que o projeto escrevivências, alicerçando ela, não só se apresenta como uma forma de avaliar o desenvolvimento crítico dos estudantes, mas como uma ferramenta que ajuda no seu desenvolvimento.

Considerações finais

Mediante o exposto, percebe-se a importância de envolver a literatura, quando se objetiva a formação de um leitor crítico no processo de alfabetização e letramento, que é compreendido como um espaço que vai muito além de ler e escrever, portanto, alfabetizar não é simplesmente desenvolver habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético. Alfabetizar compreende o domínio de conhecimentos que permitem que essas habilidades sejam utilizadas nas práticas sociais, se constituindo, portanto, em um processo complexo que perpassa por questões linguísticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais. Sendo dessa forma, um processo revestido de fatores intrínsecos e extrínsecos que contribuem para a constituição de um leitor.

A presença da literatura no cotidiano da alfabetização e letramento nesse contexto, se torna uma ferramenta imprescindível para a formação de um leitor crítico, uma vez que, ela tem o poder de conectar a vivência dos educandos com a palavra escrita, a vida deles hoje com suas ancestralidades e de auxiliar e facilitar o processo de alfabetização e letramento, desenvolvendo no estudante o prazer pela leitura, a capacidade de criação e o senso crítico como pôde ser observado no decorrer deste relato.

Referências

- EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 31ª edição, São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In.: MINAYO, M. C. S (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rj: Vozes, p.9-29, 1994.
- GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2005.
- REMENCHE, M. L. R.; SIPPEL, J. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 36-51, 2019.

Trabalho completo 9

LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE ALFABETIZADOR: REVISITANDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE BOM JARDIM EM BUSCA DE UMA PRÁTICA MAIS LÚDICA

Jonathan Aguiar
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ
Matheus Pinheiro
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ
Jonas Edinaldo da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ

Introdução

Conversas iniciais – o fluir e o revisitar saberes alfabetizadores

Do que eu ouvi, colhi essas histórias, nada perguntei. Uma intervenção fora de hora pode ameaçar a naturalidade do fluxo da voz de quem conta. Aceito as histórias que me contam. Do meu ouvir, deixo só a gratidão e evito a instalação de qualquer suspeita. Assim, caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço a fala de quem nem vejo o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. (EVARISTO, 2017, p. 17)

Podemos trazer para o debate no campo da educação, mais especificamente sobre alfabetização e letramento, duas palavras que intitulam este subtítulo – fluir e revisitar. Embora cada uma delas possua significações diferenciadas, ambas se complementam. Fluir remete a provir, ter origem, circular, passar, transcorrer. A segunda, revisitar, significa visar novamente, reavaliar, tomar a visita¹.

A complementariedade habita em tais terminologias, principalmente quando se pretende que o fluxo das ações, das ideias, das inovações e dos saberes retomam e reconhecem a construção do conhecimento. Isto nos faz incorporar neste texto, as reflexões de Evaristo (2017), a invisibilidade daquilo que não está dito, explícito, mas também reconsiderar o que nos aparece, surge, passa, transcorre e nos leva a instituir saberes, sem ameaçá-los por uma intervenção inesperada.

¹ Consulta realizada no dicionário online - Oxford Languages (2023).

As ponderações de Evaristo (2017) seguem como inspirações, encaminhamentos, fruições, revisitações, que, com a chegada de um professor pós-doutor (um dos autores deste texto) foi possível estabelecer e criar, o primeiro grupo de estudos e investigações em educação², vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim (SMEBJ), em parceria com diversos grupos de pesquisa da universidade pública³. No qual, realiza a primeira pesquisa científica⁴, a ser detalhada nos próximos parágrafos com foco em: Leitura, Escrita e Infância. Temáticas que fundamentam o Grupo de Estudos e Investigações em Educação: Lúdico, Inclusão e Docência (GEILID) com a coordenação e fundação do Prof. Dr. Jonathan Aguiar.

Assim, o presente trabalho dialoga com os estudos desenvolvidos sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2021; CARVALHO, 2005; FREIRE, 2008a, 2008b). Ou seja, temáticas que são atravessadas diariamente pelo cotidiano escolar no interior das salas de aulas. Sob esse aspecto aparece um desafio constate entre os professores: lidar com os processos de alfabetização e a aprendizagem inicial da língua escrita. Tal situação é notável quando nos aproximamos das narrativas de professores alfabetizadores que persistem em olhar para os documentos orientadores e indagam: afinal, as orientações curriculares de língua portuguesa, referentes ao 1º e 2º ano colaboram para uma prática mais lúdica?

Orientações curriculares: o fluir do lúdico, da inclusão entre leitura e escrita

[...] buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2008a, p. 32).

² Agosto de 2023

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

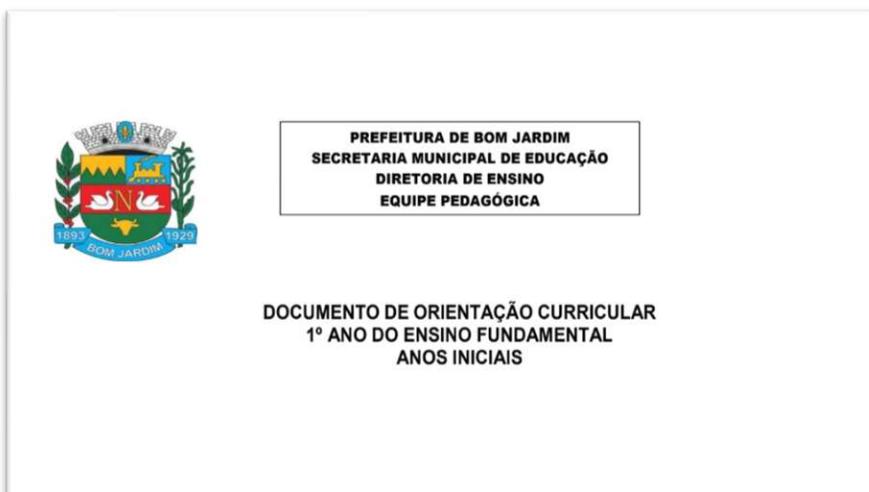
⁴ Consideramos até o momento a primeira pesquisa científica na área da educação pela falta de publicações em revistas acadêmicas, anais de eventos e nos bancos de dados da CAPES, SCIELO, Google Acadêmico. Pois não há nenhum resultado no período de 2018 a 2022, não aparece nenhum trabalho com foco no município de Bom Jardim com ênfase em alfabetização, inclusão e docência. Por este motivo justifica a realização de pesquisas na área da educação e como potencial articulador a criação de um grupo de estudos e investigações.

É significativo dizer que a defesa do lúdico e da inclusão no decorrer deste texto, assumem um caráter processual, onde se re-cria experiências ou balizam novas formas de inferir o que não está dito entre a dimensão do lúdico, da inclusão e o ato de ler e escrever. Ambas as conceituações “lúdico” e “inclusão” contribuem para a prática pedagógica de professores alfabetizadores. Entendemos o lúdico e sua manifestação como movimento de participação humana. Logo, de interação que promove inclusão no ambiente escolar (AGUIAR, 2021).

Se por um lado o lúdico está relacionado a vida humana e seu existir. Por outro, como podemos identificar a fluidez do lúdico em documentos, neste caso, em orientações curriculares que definem habilidades que precisam ser desenvolvidas dentro de um ano escolar?

Vale ressaltar que diante desta análise documental (parcial), ao revistar as orientações curriculares de Bom Jardim (elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim/RJ) destacam alguns caminhos e ações que colaboram para uma prática mais lúdica, gestada por princípios de inclusão no ambiente escolar e em diversos contextos bonjardinense (IMAGEM 1).

Figura 1: documento de orientação curricular de Bom Jardim



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim (2021).

Partindo da temática geral desta investigação, nosso construto teórico mergulha nos estudos sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2021; CARVALHO, 2005; FREIRE, 2008a, 2008b), no qual reconhece as

especificidades da leitura e da escrita, que não se esgota e alcança toda a existência dos indivíduos.

[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2008a p. 19-20).

A leitura de mundo tão difundida nas ideias freirianas, na medida que nos aproximamos das reflexões de Aguiar (2021), Luckesi (2022) e Santos (2013) decifram a sua importância, ora na prática pedagógica, ora na ação de entender uma teoria no campo da educação possibilitando inclusão no contexto de aprendizagem. Nesse sentido, a interpretação analítica de uma situação, de um jogo, de uma expressão, de um planejamento ou de uma atitude excludente nos leva a ler o mundo por diversos enfoques. No entanto, perante esta leitura, embora seja prévia, não podemos deixar de avaliar o quanto este momento imprime participações. Isto posto, chegamos ao documento de orientação curricular (IMAGEM 2).

Figura 2: detalhamento da orientação curricular

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	Relato oral e escrito/ registro formal e informal	(EF02LP03.RJ) Reconhecer a linguagem formal e informal oral e escrita, com o auxílio do professor e mais tarde autonomamente, aprendendo a adequá-las às diferentes situações de comunicação das quais participa compreendendo as práticas sociais e culturais da língua.
		Decodificação/ fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
		Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
		Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
		Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim (2021).

Nele (Imagem 2) há os campos de atuação; as práticas de linguagem a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica. Bem como, os objetos de conhecimento e as habilidades.

Diante do exposto, ao debruçarmos na seção “habilidades”, veremos objetivos que buscam ampliar o ato de ler e escrever, contribuindo para a prática da leitura, da escrita, da análise linguística, oralidade e produção textual. Ao considerar essas finalidades o que existe de lúdico? De inclusão?

Dentre as inúmeras habilidades descritas no documento, tem-se como pretensão formar indivíduos leitores, escritores e participantes do processo de ensino e aprendizagem. Logo, o lúdico e a inclusão se corporificam. A exemplo disso, temos alguns trechos que explicitam essa participação." (BOM JARDIM, 2021):

Buscar, selecionar e ler, com mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

Localizar informações explícitas no texto.

Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Explorar com a mediação do professor textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

Considerações finais

Concluimos que esta investigação documental se encontra em andamento, sendo possível identificar, nessa análise parcial, indícios que sustentam uma prática alfabetizadora. Em que o lúdico e a inclusão sustentam os saberes pedagógicos de professores iniciantes e experientes. Nesse sentido, as orientações mencionam a importância de realizar situações de ensino e aprendizagem em que as crianças, juntamente com os professores, planejam a produção de textos, desenvolvendo a oralidade e reconhecendo as características singulares, plurais e regionais. Além disso, a leitura e sua compreensão, em colaboração com os colegas e com

a mediação dos professores, evidenciam o reconhecimento da criança como protagonista dessas ações. Portanto, é necessária uma prática mais lúdica e inclusiva, em que a participação seja um elo entre a leitura e a escrita.

Referências

- AGUIAR, J. **Por uma epistemologia do lúdico a partir da omnilética**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
- BOM JARDIM. **Documento de Orientação Curricular do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim: Bom Jardim, SMEBJ, 2021.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2008a.
- FREIRE, P. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo: Cortez, 2022.
- SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.
- EVARISTO, C. **História de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro, Malê, 2017.

Trabalho completo 10

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PESQUISAS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS 4ºs E 5ºs ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jessica Giampaolo
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar São Carlos
Heloisa Chalmers Sista
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar São Carlos

Introdução

Esse levantamento bibliográfico é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de analisar práticas educativas utilizadas por professoras para o desenvolvimento da produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental. O levantamento foi realizado nas plataformas Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online – Brasil (SciELO – Brasil), na qual foram selecionadas 11 pesquisas com o objetivo de analisar o estado da seguinte questão de pesquisa: “Quais práticas educativas professoras usam para desenvolver a produção textual de estudantes dos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa?”.

Metodologia

A busca compreende trabalhos publicados a partir dos anos 2000, sendo esse delineamento definido com o objetivo de buscar uma visão mais ampla sobre os estudos referentes à produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental, abrangendo datas de implementações curriculares e mudanças na educação estadual (São Paulo) e nacional.

No que se refere aos descritores utilizados, definiu-se os termos “produção textual”, “anos iniciais”, “4º ano” e “5º ano”, “ensino fundamental” e “práticas”. As combinações foram “produção textual AND 4º ano AND 5º ano”, “produção textual AND anos iniciais”, “produção textual AND ensino fundamental AND práticas”, “produção textual AND anos iniciais AND práticas”. Inicialmente, para os descritores encontraram-se 260 publicações, sendo 247 publicações da plataforma Periódicos da Capes e 13 publicações da plataforma SciELO - Brasil, de acordo com as Tabelas 1 e 2 abaixo:

Tabela 1 - Síntese dos resultados do levantamento inicial na plataforma Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

DESCRIPTOR	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	RELATO DE CASO	TOTAL
“produção textual AND 4º ano AND 5º ano”	6	0	0	6
“produção textual AND anos iniciais”	67	2	0	69
“produção textual AND ensino fundamental AND práticas”	133	3	0	136
“produção textual AND anos iniciais AND práticas”	29	1	0	30
“produção textual AND 4º e 5º ano AND práticas”	2	0	0	2

Fonte: acervo da pesquisa.

Tabela 2 - Síntese dos resultados do levantamento inicial na plataforma Scientific Electronic Library Online – Brasil (SciELO – Brasil).

DESCRIPTOR	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	RELATO DE CASO	TOTAL
“produção textual AND 4º ano AND 5º ano”	3	0	0	3
“produção textual AND anos iniciais”	1	0	0	1
“produção textual AND ensino fundamental AND práticas”	8	0	0	8

“produção textual AND anos iniciais AND práticas”	1	0	0	1
“produção textual AND 4° e 5° ano AND práticas”	0	0	0	0

Fonte: acervo da pesquisa.

Após o levantamento inicial, foi realizada uma análise mais criteriosa dos trabalhos, e foram excluídos os trabalhos que se repetiam, considerando apenas os que estavam voltados para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e para práticas relacionadas ao desenvolvimento da produção textual na fase etária já indicada, resultando em doze trabalhos, cujo detalhamento se encontra no quadro 1:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para análise.

ANO		PESQUISA	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
1	2001	Artigo	LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos da	Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação	Universidade Federal de Pernambuco
2	2009	Artigo	DEUSCHLE-ARAÚJO, Vanessa; SOUZA, Ana Paula Ramos de	Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita	Revista CEFAC

3	2010	Artigo	ROMANO-SOARES, Soraia; SOARES, Aparecido José Couto; CÁRNIO, Maria Sílvia	Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental	Pró-Fono Revista de Atualização Científica
4	2017	Artigo	GRASSI, Dayse Bernardon; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição	Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos	Associação Brasileira de Editores Científicos
5	2018	Artigo	SILVA, Antonio de Pádua Dias	Refletindo sobre a produção textual no 5º ano	Universidade Federal do Rio de Janeiro
6	2018	Artigo	CORRÊA, Anderson Borges; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves	A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural	Associação Brasileira de Editores Científicos
7	2018	Artigo	PAULA, Ângela Machado de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves	Exercícios de escrita autoral em sala de aula: as sequências didáticas como estratégias de desenvolvimento de práticas discursivas no ensino fundamental	Rede de Preservação PKP

8	2019	Artigo	ROSSI, João Carlos; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição	Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo	Universidade Federal de Juiz de Fora
9	2020	Artigo	SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K.	O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores no ensino fundamental	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
10	2020	Artigo	MIRANDA, Joseval dos Reis Miranda; FERREIRA, Priscila Silva	Produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do lúdico: algumas contribuições	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
11	2020	Artigo	SANTOS, Isabel Karoline Pinheiro; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia	A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: acervo da pesquisa.

Desenvolvimento

Os artigos foram analisados, evidenciando-se seu objetivo central, práticas de intervenção realizadas, resultados obtidos e direções para melhorias. No Quadro 2 apresento a ficha que sintetiza o conteúdo dos 11 artigos relacionados:

Quadro 2 - Resumo das pesquisas selecionadas.

REFERÊNCIAS	OBJETIVO CENTRAL	PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO	RESULTADOS	DIREÇÕES PARA MELHORIAS
LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. Educação e Pesquisa , São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.	Analisar o processo de interação entre pares em produção de textos narrativos para refletir sobre a concepção básica de que a elaboração textual é uma atividade cognitiva e social que impõe uma coordenação de ações e de decisões de diferentes tipos.	Foram realizadas atividades individuais e em duplas combinadas (de acordo com a classificação "fraca, média e forte") de escrita de notícias, cartas e contos em uma turma de ensino fundamental, em uma escola municipal de Recife, com 21 crianças, 8 e 13 anos de idade.	Os textos produzidos pelas duplas foram melhores que os textos individuais, evidenciando que em interação as crianças negociam informações e estratégias para elaboração textual e que apresentam diversos tipos de dinâmica de trabalho, podendo haver divisão clara de papéis ou negociação permanente em cada trecho do texto produzido.	Dentre as práticas com bons resultados, este artigo recomenda a da produção textual em dupla e outras envolvendo situações de interação nas quais as crianças negociem informações e estratégias.
DEUSCHLE-ARAÚJO, V.; SOUZA, A. P. R. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta	Comparar o desempenho na produção textual e a compreensão leitora de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental, com e	A proposta de produção textual foi realizada de duas maneiras: através da produção de um texto autobiográfico e um texto sobre violência (temas próximos da realidade do público-alvo), com duração aproximada de 30 minutos	Com as produções textuais analisadas, observou-se que não há diferença estatística entre os grupos de estudo e controle na habilidade de compreensão textual. Todos os sujeitos	Falta suporte e iniciativa nas escolas brasileiras para uma mudança necessária nas práticas de letramento. As dificuldades dos alunos demonstraram não ser de origem orgânica, o que indicou limitações pedagógicas. Nesse sentido,

<p>séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. Artigos Originais. Rev. CEFAC, 12(4), 617-625. Ago 2010.</p>	<p>sem queixa de dificuldades de linguagem escrita, relacionando-as às práticas de letramento experienciadas por esses estudantes.</p>	<p>cada. Os textos foram analisados pelos níveis de textualidade elaborados pelo autor Lubian.</p>	<p>apresentaram práticas de letramento insuficientes.</p>	<p>deve-se buscar melhorias nas práticas educativas. As autoras não citam que possíveis melhorias seriam essas.</p>
<p>ROMANO-SOARES, S.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2010 out-dez;22(4):379-84.</p>	<p>Analisar duas propostas de trabalho com práticas de narrativas escritas com a finalidade de verificar quais recursos seriam mais eficientes para beneficiar estudantes de terceira série do Ensino Fundamental na elaboração da produção de textos.</p>	<p>Foram selecionados 60 alunos de terceira série (atualmente mesma faixa etária do 4º ano do EF) de uma escola estadual da cidade de São Paulo. Os alunos foram divididos em dois grupos, A e B; foram utilizados 14 livros de histórias infantis. No Grupo A, a história era contada oralmente de modo coloquial pelos pesquisadores. No Grupo B, a história era lida na íntegra. Recursos de mudança de voz nos diálogos dos</p>	<p>Na comparação geral, encontraram-se resultados estatisticamente significantes para o momento (inicial e final) e para interação entre grupos. Observou-se que em ambos os grupos houve um crescimento substancial entre início e final.</p>	<p>Os autores afirmam que o programa de promoção de narrativas escritas com base na leitura compartilhada dos livros infantis constitui-se em uma estratégia mais eficiente do que contar das histórias por meio de uma linguagem única, sendo assim uma prática indicada.</p>

		personagens foram utilizados.		
GRASSI, D. B.; COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. Diálogo das Letras , Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 89-111, jan./jun. 2017.	Refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de formação continuada e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.	Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental. Foi realizada uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa) e colaborativa (segunda etapa), tendo como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas, a análise documental e as sessões reflexivas.	Evidenciou-se que há lacunas na formação de professores e que a única maneira de as preencher é por meio de momentos de formação continuada que visem um processo reflexivo com os professores e não para os professores.	A pesquisadora afirma haver necessidade de mais momentos de formação continuada para professores que se configurem de forma distinta dos atuais (pautas que não visam o processo reflexivo e colaborativo), envolvendo discussões e reflexões em torno da prática pedagógica aliada à teoria, permitindo que os professores estabeleçam relação da teoria com a sua prática como sujeitos ativos.
SILVA, A. P. D. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano. Revista Contemporânea de Educação , v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.	Refletir sobre o compromisso e o planejamento para a prática da escrita no 5º ano do ensino fundamental.	Foi realizada uma pesquisa-ação que propôs atividades interventivas em sala de aula, desenvolvendo estratégias capazes de subsidiar o aluno quanto ao domínio dessa competência (como a reescrita coletiva de uma produção textual com escrita argumentativa inicial alicerçada no	Evidenciou-se um provável reflexo de ações e práticas ineficazes (“dispedagogia”) adotadas pela escola desde o fundamental I. Com as intervenções do pesquisador, a turma demonstrou progresso em suas produções	Necessita-se incorporar práticas de ensino de língua portuguesa funcionais, dos níveis iniciais aos mais avançados, capazes de resultar em constante processo de aprendizagem. Essas práticas devem ser elaboradas levando em conta as especificidades, a realidade e o contexto de

		cotidiano da turma). A intervenção deu-se em uma escola pública e rural do interior da Paraíba, em uma classe multisseriada (4° e 5° anos).	textuais, demonstrando que é possível a reversão dos déficits de escrita, sobretudo, daqueles provocados pelo professor, pela escola e pelos modos de abordagens.	vida dos indivíduos, se tornando significativas e eficazes.
CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural. Diálogo das Letras , Pa dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 50 - 66, set. /dez. 2018	Compreender o processo de apropriação da escrita de textos manuscritos e digitais de crianças do ensino fundamental em uma escola pública situada no Triângulo Mineiro.	Foi realizada a construção de um livro digital de histórias (individuais ou em duplas) com uma turma de 20 crianças na faixa etária entre oito e nove anos de idade que já estudavam com o professor-pesquisador antes da realização da pesquisa.	Evidenciou-se que as crianças aprendem a escrever textos como uma forma de dar significado ao mundo e, para isso, se envolvem em um processo dialógico de construção do discurso.	Os autores afirmam que o processo de instrução da escrita de textos deve ser organizado de forma adequada para favorecer o desenvolvimento discursivo em contextos dialógicos, levando à aprendizagem e impulsionando o desenvolvimento, com foco na formação de crianças leitoras e autoras de textos.
PAULA, A. M.; BORTOLANZA, A. M. E. Exercícios de	Analisar indícios da escrita autoral no processo de ensino e aprendizagem do	Foram realizadas observações e um experimento pedagógico organizado em atividades	Os resultados mostram indícios de reprodução e de criação do gênero conto pelos alunos no	O professor precisa ensinar as estratégias da escrita autoral, ao identificar e utilizar adequadamente as

<p>escrita autoral em sala de aula: as sequências didáticas como estratégias de desenvolvimento de práticas discursivas no ensino fundamental.</p> <p>Revista Devir Educação, Lavras, vol.2, n.1, p.83-102, jan./jun., 2018.</p>	<p>gênero conto em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública no interior de Minas Gerais, evidenciando os processos de interação na sala de aula.</p>	<p>de sequências didáticas com os elementos estruturadores do conto, utilizando assim gêneros discursivos como organizadores das ações com a linguagem verbal no processo de ensino e aprendizagem da escrita.</p>	<p>processo de constituição de sua autoria, desvelando em suas produções textuais conhecimentos de mundo, linguísticos, textuais.</p>	<p>ferramentas adequadas para o ensino dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas que possibilitem aos alunos apropriarem-se dos elementos estruturadores com foco na constituição autora, de maneira a desenvolverem práticas discursivas.</p>
<p>ROSSI, J. C.; COSTA-HÜBES, T. C. Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo.</p> <p>Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, vol. 23, no. 2, julho 2019.</p>	<p>Verificar a compreensão de três professoras dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná, sobre a importância do trabalho com a produção e reescrita textual.</p>	<p>Foi desenvolvida uma formação continuada no ano de 2017 que envolveu 20 professoras do 1º ao 5º ano, sendo o grupo focal 3 professoras dos 4ºs e 5ºs anos. Foram realizadas entrevistas com o grupo focal em dois momentos: antes e depois da formação, com base nas seguintes perguntas: É importante o trabalho com a produção de</p>	<p>Os dados demonstraram que as docentes apresentam dificuldades na realização do trabalho com a produção e reescrita nos anos iniciais, pois ainda lhes faltam subsídios para um ensino a partir dos gêneros discursivos, que leve em consideração a produção de textos para a interação.</p>	<p>Evidenciou-se a importância de se investir em um processo de formação continuada que leve em conta os anseios dos professores formados em pedagogia e que seja construído de forma a contemplar as dificuldades dos mesmos, que ao ensinarem conteúdos linguísticos que não foram discutidos de forma sólida</p>

		texto na escola? Por quê? E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?		em sua formação inicial, encontram obstáculos, que podem ser superados por meio de um processo formativo continuado.
SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K. O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. HOLOS , Ano 36, v.1, e5634, 2020	Analisar a prática pedagógica destinada à produção de textos a fim de identificar as estratégias didáticas adotadas para o planejamento e a revisão da produção dos estudantes.	Foram realizadas trinta e uma horas de observação da prática de professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.	As professoras propiciaram a leitura de diferentes textos e promoveram discussões sobre os conteúdos que seriam abordados nas produções. Porém, os encaminhamentos não possibilitaram aos estudantes relevante melhoria no desempenho em relação à coesão e à coerência nos textos produzidos e, principalmente, na gestão consciente dos elementos constitutivos dos diferentes gêneros textuais.	Os educadores devem se atentar ao planejamento e à revisão, pois essas são atividades metatextuais que contribuem para o desempenho na escrita e, portanto, são ações que precisam ser contempladas na prática pedagógica para um eficiente processo de ensino-aprendizagem da produção textual, mas de uma forma que envolva o aluno como sujeito ativo da revisão que dialogue com outros “escritores”.
MIRANDA, J. R. M.; FERREIRA, P.S. Produção de textos nos anos	Compreender como a ludicidade pode contribuir com a produção textual	Foi realizada uma observação participante com oficinas pedagógicas e rodas de conversa com	Identificou-se que os alunos se envolveram nas atividades, interagiram uns com os	Os autores afirmam a necessidade de que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<p>iniciais do ensino fundamental por meio do lúdico: algumas contribuições. Revista Educere Et Educare, Vol. 15, N. 36 (2020) Especial Educere, Out. 2020.</p>	<p>de alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de identificar e analisar as reações de alunos ao uso da ludicidade em tal atividade.</p>	<p>alunos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental, trazendo propostas envolvendo a ludicidade na produção textual (como a criação de um mundo imaginário, desenhado em um cubo de papel, e a invenção de uma personagem caracterizada em um balão).</p>	<p>outros, fizeram comentários positivos, apresentaram ideias, pensamentos e opiniões, demonstraram animação e entusiasmo, expressaram sua criatividade e participaram, de forma espontânea e prazerosa, de todas as atividades.</p>	<p>incluam, em sua organização pedagógica, a ludicidade, para construírem conhecimentos; destacamos seu uso, sobretudo, para o desenvolvimento da competência escritora, em prol da formação integral de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.</p>
<p>SANTOS, I. K. P.; CRISTOFOLETI, R. de C.. A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.</p>	<p>Apresentar reflexões sobre como a atividade de reescrita pode auxiliar e contribuir significativamente no processo de escrita e elaboração textual.</p>	<p>Foi analisada uma turma do 4º ano do ensino fundamental, considerada a turma com mais dificuldades de aprendizagem da escola. Foram realizadas intervenções consideradas significativas voltadas para leitura e escrita para que o processo de aprendizagem fosse construído através de interações durante as aulas.</p>	<p>Os resultados da pesquisa, a partir da produção textual dos alunos, mostram o quanto a utilização da reescrita é importante para a construção do sujeito-autor e produtor de textos.</p>	<p>É importante que os professores que trabalham com a reescrita como proposta de produção textual realizem essa atividade evidenciando práticas de revisão e reescrita subsidiadas por uma sequência de atividades introdutórias realizadas a fim de promover situações de interação que visem o desenvolvimento dos alunos.</p>

Fonte: acervo da pesquisa.

Com o levantamento bibliográfico, observamos como as pesquisas que conversam com a temática do presente estudo se formularam, referente aos objetivos, procedimentos metodológicos e análise dos dados coletados, além das concepções e conceitos teóricos utilizados, incluindo os resultados obtidos e as conclusões relatadas.

As pesquisas, se baseando em abordagem qualitativa, ao analisarem o processo de ensino e aprendizagem e proporem estratégias, seguem por perspectivas interacionista e histórico-cultural, se fundamentando em autores como Vygotsky e Bakhtin, analisando conceitos de linguagem, com uma concepção de língua como instrumento cultural. Essa concepção fundamentou as intervenções, com um olhar voltado ao aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, em que o domínio de gêneros textuais se dá com o objetivo de que esse aluno utilize suas aprendizagens em práticas sociais. Apenas a pesquisa do artigo 10 se fundamenta em Luckesi, ao focar na ludicidade como principal estratégia para o desenvolvimento de produções textuais.

Analisando os artigos selecionados, observamos que todas as pesquisas se voltam para a prática docente e para o processo de aprendizagem e apropriação do aluno em relação à produção textual. Os artigos realizam reflexões sobre práticas educativas, buscando estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das produções textuais. Os artigos 4, 8 e 9 voltam seu olhar para a formação inicial do professor e para a formação continuada, realizando uma crítica sobre a falta de subsídios para um ensino que envolve produções textuais e domínio de gêneros discursivos. Os demais artigos trazem intervenções realizadas pelos pesquisadores, que trouxeram bons resultados.

Além do foco na prática docente e na aprendizagem do aluno, as pesquisas realizaram análises documentais, envolvendo textos de alunos e planejamento de professores, para comparar e constatar os resultados das ações realizadas. Observamos que, ao analisar as práticas dos professores, os resultados se aproximam quanto à necessidade de refletir sobre essas práticas, e da formação continuada para trazer subsídios ao docente no momento de planejar suas intervenções e desenvolver estratégias de ensino. Apesar de destacar a necessidade da reflexão e do aprimoramento das práticas educativas de professores quanto ao ensino de produções de texto, o artigo 5 traz a expressão “dispedagogia”, relacionando diretamente o desânimo dos alunos à prática do docente, enfatizando que tais práticas seriam “inefcazes” e, dessa forma, uma das causas da dificuldade de os alunos desenvolverem uma postura de produtores textuais.

Os artigos 4 e 8 envolvem entrevistas de professores em sua metodologia, e os outros artigos se baseiam em observação de aulas para coleta de dados. As entrevistas realizadas demonstraram que os docentes apresentam e reconhecem suas dificuldades na realização do trabalho com a produção textual nos anos iniciais por falta de uma base sólida em sua formação inicial para o ensino visando o domínio de gêneros textuais. As duas pesquisas convergem ao enfatizar a deficiência da formação continuada, que não possibilita aos professores o desenvolvimento de práticas que alcancem os objetivos estimados.

Nove artigos, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 e 11, trazem relatos e análises de intervenções realizadas pelos pesquisadores, que resultaram em reflexões sobre a prática do professor, convergindo nas conclusões sobre essa prática necessitar de aprimoramento para um ensino de produção textual que seja significativo para os alunos. As pesquisas enfatizam a importância de as práticas educativas serem significativas e contextualizadas, de tratar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, e apontam para o problema da formação inicial e da formação continuada de professores não contemplar o desenvolvimento dessas questões. Os artigos 8 e 11 versaram sobre a reescrita como instrumento para a melhoria na produção textual de alunos, focada na revisão e reestruturação do texto. A justificativa foi de que, com um objetivo significativo (confeccionar um livro), a reescrita pode trazer satisfação aos alunos, e assim foi possível constatar uma melhoria observável nas produções textuais.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, foi possível realizar o delineamento do presente estudo, compreendendo o estado da questão dessa pesquisa. Por intermédio da leitura de pesquisas realizadas na área, foi possível refletir sobre as percepções e conhecimentos em relação às práticas educativas de professores voltadas para o desenvolvimento da produção textual nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental. As análises de dados levantados, os percursos metodológicos das pesquisas, as reflexões realizadas e as conclusões obtidas servem como norteadores para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Considerações finais

Analisando os artigos desse levantamento, percebemos pontos de convergência em todos os artigos sobre a importância do planejamento e da reflexão do docente sobre suas práticas educativas no ensino de produções textuais, na busca de desenvolver propostas bem delineadas, com objetivo e significado para os alunos. Além disso, observamos a

importância de o professor buscar aprimorar sua prática, e da necessidade de formações continuadas que possibilitem que o docente realize esse aprimoramento.

São necessárias mais pesquisas voltadas para o ensino de produções textuais nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental, e a necessidade de estudos contínuos sobre essas práticas de ensino e aprendizagem envolvendo a língua e seus usos nos diversos contextos, pois, de acordo com Bueno, Mascia e Scaransi (2016, p.115):

[...] a escola precisa oferecer aos alunos (e aos professores), no ensino de Língua Portuguesa, mecanismos de leitura que transcendam aqueles restritos em sua esfera familiar, ao seu cotidiano e sua comunidade linguística. Para tanto, a escola precisa estar aberta às pesquisas mais recentes com relação aos gêneros textuais, por exemplo, que tem desenvolvido propostas consoantes aos objetivos do PCN, de oferecer “os textos do mundo” e “a diversidade textual”, levando alunos e professores a usos mais “reais” da língua, de modo a poder agir e (re) agir pela língua e não ser refém dela.

Dessa forma, é importante que o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem sejam o foco das pesquisas que se voltam para a educação e para o ensino da língua.

Referências

- BUENO, L., MASCIA, M. A. A., & SCARANSI, R. (2016). Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 32(1). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26767>.
- CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 50 - 66, set. /dez. 2018.
- DEUSCHLE-ARAÚJO, V.; SOUZA, A. P. R. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. Artigos Originais. **Rev. CEFAC**, 12(4), 617–625. Ago 2010.
- GRASSI, D. B.; COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 89-111, jan. /jun. 2017.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

MIRANDA, J. R. M.; FERREIRA, P.S. Produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do lúdico: algumas contribuições. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 36 (2020) Especial Educere, out. 2020.

PAULA, A. M.; BORTOLANZA, A. M. E. Exercícios de escrita autoral em sala de aula: as sequências didáticas como estratégias de desenvolvimento de práticas discursivas no ensino fundamental. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.1, p.83-102, jan. /jun., 2018.

ROMANO-SOARES, S.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2010 out-dez;22(4):379-84.

ROSSI, J. C.; COSTA-HÜBES, T. C. Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, vol. 23, no. 2, julho 2019.

SANTOS, I. K. P.; CRISTOFOLETI, R. de C. A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.

SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K. O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. **HOLOS**, Ano 36, v.1, e5634, 2020.

SILVA, A. P. D. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

Trabalho completo 11

MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Vitória Caroline dos Santos
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP - FCLAR
Marcia Cristina Argenti
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP - FCLAR

Introdução

A Educação Infantil verifica-se como espaço fundamental no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Sua historiografia demonstra avanços relacionados à sua função, estrutura e finalidades. Tal aspecto reflete na função do professor desta etapa do ensino básico além da concepção de criança e de infância. O papel assistencialista da creche e da pré-escola surge alinhado aos processos de urbanização e industrialização, com a inserção da mulher no mercado de trabalho. A Educação Infantil (EI), então, originada em lutas de cunho social, na contemporaneidade, assume compromisso com a formação integral do sujeito, contemplando cuidar e educar em sua essência.

É neste contexto que se insere as práticas de leitura. Aqui abordadas pela perspectiva da Psicologia Histórico Cultural (PHC), tais práticas são constituídas pela linguagem que é compreendida por Vygotsky (2008) e Luria (1979) como prática social humanizadora nos processos de aprendizagem do sujeito. Dessa forma, o desenvolvimento psíquico é potencializado pelas práticas de leitura no que concerne às funções psíquicas superiores tais como memória, pensamento e imaginação. Ademais, oferecem o aumento de vocabulário e repertório das crianças pequenas. Isso posto, questiona-se: o que os estudos realizados de 2016 a 2020 revelam sobre as práticas de leitura na Educação Infantil?

Com o intuito de analisar estudos desenvolvidos nas Universidades Paulistas (UNESP, USP e UNICAMP) em relação às práticas de leitura na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foi possível verificar as referências teóricas que subsidiam tais estudos, delimitar temáticas, analisá-las e refletir sobre os impactos destas pesquisas no cenário educacional. De acordo com Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa

bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que já foi produzido sobre determinada temática. Sendo assim, com o descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil”, um mapeamento foi gerado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no período dos anos de 2016 a 2020 e a seleção da tríade paulista (USP, UNESP e UNICAMP). O resultado inicial foi de 87 pesquisas, entre teses e dissertações, das quais 16 foram selecionados por relacionarem-se exatamente com o tema em questão. Foram encontrados 60 trabalhos da UNICAMP, 17 da UNESP e 10 da USP reduzidos a 3 da UNICAMP, 8 da UNESP e 5 da USP.

Guimarães (2017), em tese de doutorado intitulada *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil*, questiona o desenvolvimento integral da criança no espaço escolar e a literatura a partir da Psicologia Histórico Cultural. Diante disso, realiza pesquisa de campo em parceria com duas profissionais a partir de um curso de especialização em docência em Educação Infantil. Conclui, então, que a arte literária é um signo cultural e o trabalho com a literatura contribui, portanto, para com o desenvolvimento cultural não só das crianças bem como dos adultos.

Outra tese de doutorado *Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças*, Zibernatti (2020) analisa práticas de leitura para crianças de 0 a 3 anos em pesquisa qualitativa com base em autores da história cultural, Walter Benjamin e autores brasileiros contemporâneos. A autora aborda as implicações das práticas de leitura para bebês, e conclui apontando para a necessidade de novas práticas educacionais para o sujeito histórico, social e cultural que vive em uma sociedade contraditória. Para ela, há especificidades de leitura em cada faixa etária, no entanto, a leitura com bebês é tão importante quanto outras para produção de sentidos.

Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil é a dissertação de mestrado de Mellina Silva (2020). A História Cultural é o posicionamento teórico adotado para averiguar práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento da Educação Infantil dentro de depoimentos de seis professores de crianças em idade pré-escolar. A autora mostra que as estratégias dos docentes para aproximar a criança da leitura e da escrita vão além das orientações oficiais e ganham significação no espaço de reflexão lúdica e sociocultural.

Silva (2016), em tese de doutorado intitulada *Leitura na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural*, pergunta quais seriam as diretrizes para um trabalho educativo com leitura diante da teoria histórico-cultural. Para responder a isto, recorre à análise de práticas de leitura na pré-

escola. A autora salienta a necessidade de superar práticas pedagógicas de escrita esvaziadas de significação para que a aprendizagem tenha sentido; e destaca a função social da linguagem escrita para alcançar este fim.

Marina Sampaio (2016) em *Leitura e contação de histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural* objetiva compreender se os momentos de leitura e contação de histórias na Educação Infantil são capazes de motivar aprendizagens promotoras do desenvolvimento humano. Em pesquisa de campo com quatro professoras de quatro turmas de crianças com 5 anos verifica que a ausência de planejamento intencional da leitura e contação de histórias, além da associação de ler e contar como sinônimos tornam estas práticas distantes do desenvolvimento humano. Contudo, quando ocorrem, ainda assim provocam situações mediadoras de aprendizagens o que comprova a necessidade de leitura na infância, afinal a leitura é um processo de atribuição de sentido para a humanização.

Na dissertação de mestrado *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*, Thaís Borella (2016) busca a compreensão do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e estudar as contribuições das atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas para tanto. Assim, os participantes de sua pesquisa-intervenção são crianças de 0 a 3 anos.

Andrade (2016), com pesquisa intitulada *Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da teoria histórico-cultural*, assume a hipótese de que as atividades literárias, quando intencionalmente organizadas, podem colaborar com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a memória. Assim, comprova-a com pesquisa bibliográfica afirmando a relevância do trabalho docente sistematizado na Educação Infantil para a formação da inteligência e da personalidade da criança.

O *trabalho docente na primeira etapa da educação infantil: as interações com o mundo letrado*, de Berbel (2017), descreve práticas pedagógicas de professores que atuam nos três anos iniciais da Educação Infantil. Em pesquisa qualitativa realizada em quatro escolas com oito docentes, quatro diretoras, duas professoras coordenadoras e uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a autora percebe poucas atividades de interação com o mundo letrado sob formas de leitura de histórias infantis e identificação do nome próprio. Ademais, ocorre um confronto entre discursos, práticas e documentos oficiais o que

aponta para não consolidação do caráter pedagógico da instituição de Educação Infantil.

Silva (2019), em *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*, desenvolve uma pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso etnográfico com foco na mediação de práticas promotoras do desenvolvimento infantil. Dessa forma, analisa a primeira bebeteca de uma escola de Educação Infantil tendo como participantes do estudo a própria pesquisadora, os bebês e as crianças do berçário e maternal. Assim, demonstra que a mediação do educador para o desenvolvimento e aprendizagem da atitude leitora deve considerar os gestos embrionários de leitura e as estratégias de leitura.

Lima (2019), em dissertação intitulada *O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras*, dialoga com duas professoras de Educação Infantil e observa suas práticas a fim de verificar qual é o lugar da literatura infantil na formação das crianças. A autora tem como resultado que as professoras são leitoras e sensíveis à formação de leitores, no entanto, existem lacunas de organização e intencionalidade em suas práticas, além de fragilidades na compreensão do ensinar o ato de ler em seus discursos. Portanto, a partir de Vygotsky e outros teóricos da Psicologia Histórico Cultural, majoritariamente, Lima compreende a literatura infantil como humanizadora e emancipadora.

Bebeteca: engatinhando entre livros, de Motoyama (2020), considera os gestos embrionários de leitura de Giroto e Souza para caracterizar a bebeteca, as mediações que nela ocorrem e a atuação de auxiliares neste espaço. Em estudo de caso com auxiliares de oito bibliotecas participantes de um curso sobre o método dialético, a autora revela a necessidade de organizar os espaços para melhorar a formação dos pequenos.

Já Moreno (2016), em *Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva* recorre à análise do discurso de matriz francesa para analisar a produção de sentidos nos processos de leitura de imagens na Educação Infantil. Em pesquisa de campo com observações em escolas e entrevista com professores, a autora destaca a coexistência de discurso autoritário e atuação arbitrária com práticas que demonstram a possibilidade de multiplicidade de sentidos e depoimentos que reconhecem o potencial educativo das linguagens artísticas. Porém, são poucas as atividades de artes visuais e leitura de imagens que ainda se realizam de forma tradicional e reprodutiva, ainda assim com espaço para novidade. Ou seja, as práticas pedagógicas refletem as representações do sujeito-professor sobre arte.

Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de leitura compartilhada de histórias, dissertação de Miranda (2018), pretende identificar as principais estratégias de leitura compartilhada de histórias para o ensino explícito de palavras às crianças pré-escolares a fim de elaborar e implementar intervenções para crianças e professores. A autora alcança assim resultados em três frentes: primeiro, compreende o ensino de vocabulário nas atividades de leitura; segundo, intervém de modo a discutir com professores estratégias efetivas de ensino que impactam a aprendizagem; terceiro, há melhora de desempenho docente quanto a contação de histórias.

Castro (2019), em *Autoria e oralidade na educação infantil: o papel do arquivo*, fundamenta-se na teoria do letramento de Leda Verdiani Tfouni e Análise do Discurso Pecheuxtiana para investigar se práticas de letramento proporcionam acesso ao arquivo. Dessa forma, confirma que quando alunos são submetidos a um discurso pedagógico autoritário, a autoria não vigora nem o acesso ao arquivo, mas, quando há possibilidades de interpretação, a autoria surge desde a mais tenra idade junto com o arquivo.

Literatura infantil e o politicamente correto: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas, de Ichilevici (2019), discute diferentes posições acerca do politicamente correto para analisar a literatura infantil historicamente. Como considerações finais, a autora destaca que toda educação é política, portanto, envolve alguma ideologia que se manifesta no campo, explícita ou passivamente. Sendo assim, há o politicamente correto e o politicamente comprometido. Este ainda não definido, mas já publicado por editoras pequenas. Ademais, torna-se fundamental a mediação adequada para com a literatura infantil e a problematização dos clássicos.

Por fim, Reis (2019) em *Leitura animada: teatro de bonecos e contação de histórias como estratégias para a educação científica na primeira infância* realiza pesquisa-intervenção para formular a leitura animada, analisar como crianças interagem e participam da mesma e analisar a relação das crianças com o conhecimento científico. Com base nos estudos culturais, confirma que o envolvimento das crianças com o teatro e a ludicidade favorecem o desenvolvimento da cultura científica do sujeito. Após levantamento de dados, iniciou-se um processo de leitura, fichamento e análise de produções. Esta se deu em virtude de quatro eixos de análise: tipos de práticas de leitura, posicionamento teórico, atuação docente e protagonismo infantil.

Tipos de práticas de leitura

Os tipos de práticas de leitura encontrados nas teses e dissertações estudadas foram diversos. A leitura de histórias foi a mais contemplada, seguida da contação de histórias. Mencionadas duas vezes, as práticas de dramatização, empréstimo de livros e identificação dos nomes também tem destaque. Outras práticas trabalhadas são a leitura animada, o desenho, a leitura de imagens, o livre acesso aos livros, jogos e brincadeiras, parlendas e músicas, produção de texto e técnicas Freinet. Verifica-se, pois, que as práticas de leitura fazem parte da rotina da educação infantil, mesmo que sem que haja planejamento e intencionalidade que as tornem significativas (Silva, 2016; Sampaio, 2016; Borella, 2016; Berbel, 2017). Lima (2019) destaca ainda a relação entre o professor-leitor e a realização de práticas de leitura para a formação do sujeito-leitor. A pesquisadora mostra que, a partir de uma visão que subsidia a importância da literatura infantil, ocorrem interações múltiplas entre os vários elementos envolvidos na leitura com crianças, inclusive o protagonismo das mesmas no processo de desenvolvimento e aprendizagem diante das práticas de leitura. Isso concorda com o que Silva (2019) e Motoyama (2020) defendem: os gestos embrionários de leitura e as estratégias de leitura de Girotto e Souza. É preciso, pois, nas práticas de leitura considerar as dimensões espaço-temporal, modal, objetual e relacional. Ou seja, as interações que ocorrem em determinado espaço e tempo, o modo com que elas ocorrem, o objeto que as centraliza (no caso da leitura literária, o livro literário) e as relações com o mediador, com a voz e o corpo que narram, com as outras crianças, consigo, com o espaço, com o livro e com a narrativa. Da mesma forma, é preciso considerar a perspectiva social do letramento retratada por Berbel (2017) que elucida as interações do sujeito com o mundo letrado. Assim sendo, as práticas de leitura precisam ocorrer de forma contextualizada, afinal, as crianças estão submetidas desde o nascimento há uma existência em um mundo letrado, repleto de signos e significados. Vale ressaltar que isso não significa antecipar um modelo de alfabetização na Educação Infantil, mas reconhecer que o letramento precede o processo de alfabetização.

Posicionamento teórico

O referencial teórico utilizado em grande parte das pesquisas é a Psicologia Histórico Cultural, principalmente Vigotski e Leontiev. É necessário pontuar que algumas pesquisas fazem uso de mais de um autor,

teorias ou áreas do conhecimento para fundamentar-se. São referenciados por três vezes autores piagetianos. A História Cultural e autores contemporâneos brasileiros são destacados também. Demais referenciais como estudos culturais, sociologia da infância, documentos oficiais, entre outros, surgem no levantamento de dados. A Psicologia Histórico Cultural, em quanto posicionamento teórico majoritariamente adotado, traz contribuições conceituais relevantes para o trabalho com práticas de leitura como os processos de humanização, desenvolvimento cultural, desenvolvimento de funções psíquicas superiores e mediação (Silva, 2016; Sampaio, 2016; Borella, 2016; Andrade, 2017; Guimarães, 2017; Silva, 2019; Lima, 2019). Silva (2016) assume, então, que “a pessoa não nasce humana, mas torna-se humana”. Na interação com o outro, a partir da mediação, torna-se humano. Sampaio (2016) concorda com esta perspectiva e ainda diz que, para o sujeito, “a cultura acumulada é o ponto de referência para suas aprendizagens e desenvolvimento social” (SAMPAIO; 2016, p. 51).

Dessa forma, desenvolvimento e aprendizagem são processos inter-relacionados que contemplam o desenvolvimento cultural. Partindo desse pressuposto, Guimarães contextualiza a literatura infantil como “elemento cultural produzido na/pela humanidade, e, de acordo com as relações sociais, pode atuar como mediadora dos processos de desenvolvimento” (Guimarães, 2017, p. 85). Uma vez que as práticas de leitura assumem esse caráter cultural, verifica-se o surgimento do termo mediação nos estudos aqui presentes de forma a se referirem tanto ao objeto livro quanto ao papel do mediador de leitura para com crianças. É neste sentido que Silva (2019) elabora e implanta propostas de práticas pedagógicas de mediação de leitura. Também nesta vertente Lima (2019) discorre sobre as características do mediador de leitura no que concerne às suas responsabilidades perante a ponte que estabelece entre a criança e as práticas de leitura. Os autores da Escola da Vigotski conceituam importantes aspectos que subsidiam uma prática de leitura com significado e sentido, para a humanização e formação do leitor reflexivo. Assim, justifica-se vasta referência aos seus escritos, tornando-os essenciais dentro da temática de práticas de leitura na Educação Infantil.

Atuação docente

No que concerne à atuação docente por período de desenvolvimento tanto creche como pré-escola são consideradas. No entanto, os estudos concentram-se em crianças pequenas com idades entre 4 e 6 anos, totalizando 50%. 19% das teses e dissertações referem-se apenas

aos bebês na faixa etária de 0 a 3 anos. Alguns estudos ainda se destinam aos dois casos, ou seja, bebês e crianças pequenas compreendendo toda a etapa de Educação Infantil. Diante disso, verifica-se a necessidade de ampliação de estudos tendo bebês como objeto de estudos, uma vez que é preciso ainda consolidar o aspecto pedagógico da instituição de Educação Infantil, principalmente a creche.

Protagonismo infantil

Outro aspecto observado é o protagonismo infantil. Isso diz respeito à forma com que as crianças são inseridas na pesquisa, à sua participação. Apenas em 4 estudos as crianças são atuantes, nos demais elas são objeto de estudo teórico, são consideradas por meio de sessões de observação dos pesquisadores ou mencionadas em discursos de educadores da EI. Para considerar bebês e crianças pequenas como participantes ativos da pesquisa em Educação é preciso conhecer traços de seu desenvolvimento e formas de interação. Como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental ouvi-los, interpretá-los e não só concebê-los em um ideal de criança teórica ou como parte de um discurso que parte apenas do adulto. A escuta ativa e afetiva aqui, torna-se, indispensável.

Apontamentos

Em relação aos tipos de práticas de leitura, observa-se que as mais comumente abordadas são a contação de histórias e leitura de livros literários. Ademais, trabalha-se também a leitura de imagens, a importância do ambiente enquanto mediador das práticas de leitura, a utilização de instrumentos tais como fantoches e dramatização e os diversos tipos de livros. Vale salientar que muitas das pesquisas traçam a história da instituição de Educação Infantil favorecendo reflexões acerca de sua função e do papel do professor de EI, tal como Berbel (2017) que assume as práticas de leitura como inerentes ao mundo letrado e, dessa forma, defende o trabalho com práticas de leitura na Educação Infantil de forma a respeitar as especificidades das crianças nela inseridas. Portanto, o trabalho na EI deve contemplar a ludicidade, expressividade, coordenação motora, entre outros.

Sampaio (2016) demonstra as diferenças e relação entre a leitura e contação de histórias de acordo com uma breve contextualização histórica e social de tais práticas. Diante do desenvolvimento da atividade de leitura,

a autora destaca que “a leitura é um objeto virtual, o que ensinamos à criança é o ato de ler” (Sampaio, 2016, p. 59). Essa afirmação leva a questão acerca dos tempos e espaços de leitura na instituição escolar uma vez que, através deles e pela ação do professor, ensina-se o ato de ler, ou seja, tanto na leitura quanto na contação de histórias, a forma com que o profissional docente segura o livro, manuseia-o, se posiciona, prepara a voz, faz entonações tendem a formar a criança leitora (ou não). Ainda segundo a autora, a leitura traz benefícios no desenvolvimento das funções psíquicas como memória, imaginação e criação. Já a contação de histórias desenvolve até mesmo a necessidade de relacionar-se com as histórias (Sampaio; 2016).

Sendo assim, muitas pesquisas enfocam a leitura de livros literários e a contação de histórias como práticas de leitura trabalhadas na Educação Infantil. A fundamentação teórica para esses trabalhos foi, majoritariamente, a Psicologia Histórico Cultural, em especial Vigotski, abrangendo conceitos como o de mediação, aprendizagem e desenvolvimento, periodização da vida, funções psíquicas superiores, desenvolvimento cultural, linguagem e pensamento, entre outros. Alguns destes serão posteriormente desenvolvidos na seção de referencial teórico. Outros autores citados são Walter Benjamin, Freinet, autores piagetianos, autores da Filosofia da Linguagem (Bakhtin, Volochinov e Jakubinskij), Giroto e Silva no que diz respeito aos gestos embrionários de leitura e autores da Análise Discursiva de matriz francesa. Os documentos oficiais como RCNEI e DCNEI são também comumente citados.

Em relação à atuação docente, tem-se a compreensão da relevância das práticas de leitura na Educação Infantil como potencializadoras do desenvolvimento infantil, mesmo que esta finalidade ainda não tenha sido consolidada na prática pedagógica. A exemplo disso, Berbel (2017) realiza pesquisa de campo de forma a verificar o tipo de Pedagogia (Diretiva, Não Diretiva, Relacional) que embasa o trabalho pedagógico das educadoras participantes. Verifica-se que há necessidades, na Educação Infantil, de mudanças de paradigmas acerca de sua função e do conhecimento em relação ao desenvolvimento infantil (Berdel, 2017).

Isso significa que, mesmo após anos de avanços que levaram a instituição escolar de bebês e crianças pequenas ao campo educativo, resquícios do apenas cuidar assistencialista e pedagogia do *laissez-faire* ainda permeiam a educação brasileira. A necessidade de exploração da temática de práticas de leitura na Educação Infantil, mesmo que muitas já tenham se desenvolvido, se torna nítida ao verificar-se o quanto a mesma precisa consolidar-se como ambiente educativo e, para tanto, comprovar o

papel decisivo do profissional docente neste nível da educação através de uma mudança de paradigmas.

Já sobre protagonismo infantil, é possível afirmar que, em maioria, as crianças são consideradas através da observação do pesquisador e do discurso de educadores. Poucas vezes, há observação participante em que o pesquisador promove a escuta direta das crianças. Sendo assim, alguns apontamentos que permeiam as pesquisas analisadas são dispostos a seguir.

A necessidade de formação inicial e continuada quanto às práticas de leitura é evidente. Atrelado a isto, a falta de identificação do profissional docente com referenciais teóricos que sirvam de subsídio para suas práticas e as divergências no que diz respeito ao papel do professor da EI constituem um problema. Observa-se que a formação do professor-leitor influencia diretamente os modos com que este se relacionará com a leitura e como abordará a leitura em sala de aula. Portanto, é preciso formá-lo, primeiramente, de forma a ter clareza acerca de suas funções, importância e atuação. Afinal, comprova-se que, quando corretamente mediados, os bebês e crianças pequenas têm seu desenvolvimento potencializado e expressam suas necessidades de interação com o mundo letrado no qual habitam. Enfim, tendo como base norteadora tais apontamentos, verifica-se a relevância deste trabalho em seus desdobramentos próprios a partir dos horizontes possibilitados pela pesquisa bibliográfica.

Considerações finais: impactos e desdobramentos

As práticas de leitura estão presentes nos estudos sobre a Educação Infantil e sob diversos recortes sem, contudo, esgotar a temática. Dessa forma, o presente artigo fornece um panorama de resultados que podem servir de direcionamento para outras pesquisas e intervenções educacionais. Com o objetivo de verificar como as práticas de leitura foram retratadas em estudos produzidos entre 2016 e 2020, foram estabelecidas quatro categorias de análise: tipos de práticas de leitura, posicionamento teórico, atuação docente e protagonismo infantil. A partir de então, é possível tecer algumas considerações finais a respeito dos impactos das práticas de leitura no âmbito da Educação Infantil.

Em primeiro lugar, destacam-se as práticas de leitura e contação de histórias. Essas práticas fazem parte do dia a dia da escola de Educação Infantil e são possibilidades de se desenvolver o sujeito leitor plenamente no que concerne a humanização e desenvolvimento psíquico superior. Porém, a falta de planejamento e intencionalidade para com as mesmas

dificulta o alcance de suas potencialidades. O posicionamento teórico dos estudos aqui presentes foram, em maioria, autores da Psicologia Histórico Cultural. Isso porque essa vertente da Psicologia analisa o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito a partir da linguagem e, desde então, pontua conceitos, como os de humanização e de mediação, que se alinham confortavelmente ao objeto de estudo dado: as práticas de leitura na Educação Infantil.

No que diz respeito à atuação docente, é possível observar que há uma predominância de estudos com professores dos anos finais da Educação Infantil em detrimento aos de bebês. Ou seja, há mais estudos com foco na criança pequena do que nos bebês. Isso significa que as práticas de leitura com bebês são um campo pouco estudado na Educação e, portanto, carece de atenção nas pesquisas. Atrelado a isto está o a categoria protagonismo infantil. Nela, percebe-se que, no campo das pesquisas, as crianças não são protagonistas, já que são consideradas, em grande parte, como objeto de estudo diretamente em observações ou presentes nos discursos de adultos. Aponta-se, então, para a carência de pesquisa com crianças, da escuta das infâncias.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica sugere rumos para novas pesquisas, outros desdobramentos, variadas perspectivas acerca das práticas de leitura na Educação Infantil. Intenciona-se que este artigo, assim como deu origem a outros caminhos teórico-práticos de atuação para a autora do mesmo, subsidie trabalhos daqueles que acreditam no papel das práticas de leitura para humanização do sujeito e desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Referências

- ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Dissertação** (mestrado). UNESP. Marília/SP, 2016.
- BERBEL, Lucilene Mattos. O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado. **Dissertação** (mestrado). UNESP. Rio Claro/SP, 2017.
- BORELLA, Thaís. Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância. **Dissertação** (Mestrado em Infância e Educação) – Universidade Estadual Paulista, Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil. **Tese** (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

ICHILEVICI, Vita. Literatura Infantil e o Politicamente Correto: Dimensões éticas, estéticas e mercadológicas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Atlas. São Paulo, 1992.

LIMA, Ana Cláudia Bazé de. O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras. **Dissertação** (mestrado). UNESP. Marília/SP, 2019.

LURIA, A. R. **A Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Culturais**. Rio de Janeiro, 1979.

MOTOYAMA, J. F. M. Bebeteca: engatinhando entre livros. **Tese** (doutorado). UNESP. Presidente Prudente/SP, 2020.

SAMPAIO, Mariana. Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. **Dissertação** (mestrado). UNESP. Marília/SP, 2016.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. Leitura na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Tese** (doutorado). UNESP. Marília, 2016.

SILVA, K. A. A. M. O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. **Tese** (doutorado). UNESP. Presidente Prudente/SP, 2019.

SILVA, Mellina. Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na educação infantil.

VIGOTSKI LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Coleção Educação Crítica, Ícone Editora. São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2008.

ZIBERNATTI, Thaís Otani Cipolini. Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças. **Tese** (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

Trabalho completo 12

RECUPERAÇÃO DA DEFASAGEM DE APRENDIZADO PÓS-PANDÊMICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPARAÇÃO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA ESCOLA DOM OTHON MOTTA EM CAMPANHA-MG

Laraíne Martins Andrade Ribeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG Campanha
Nicole de Santana Gomes
Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG Campanha

Introdução

Com início da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) todas as instituições escolares se viram obrigadas a modificar suas práticas pedagógicas. Uma das alternativas encontradas pelos educadores foi a adesão ao ensino remoto, prática que acabou por revelar desigualdades em meio às famílias brasileiras, e que também afetou diretamente o aprendizado dos alunos.

Diante dessa realidade preocupante esta pesquisa buscou olhar para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para o processo de Alfabetização. Considerando o retorno do ensino presencial, começou-se a observar que diversos alunos apresentavam defasagem de conhecimento quanto aos conteúdos e as habilidades de alfabetização após esses dois anos de ensino remoto. Como a alfabetização é um processo, aquele que se propõe a trabalhar com a alfabetização necessita de metodologias para a sua aplicação e desenvolvimento em sua prática pedagógica. Para isso, conforme aponta Soares (2016), deve-se, então, compreender o Método de alfabetização, com base em teorias e princípios, a fim de orientar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita dos alfabetizandos.

É nesse passo e observando tais fundamentos, que se levantou a problemática desta pesquisa: como as metodologias de alfabetização podem auxiliar na recuperação de alunos que voltaram ao ensino presencial com alguma defasagem de alfabetização? Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal comparar as metodologias de alfabetização utilizadas nos 3º e 5º anos do ensino fundamental da escola municipal Dom Othon Motta, situada na cidade da Campanha em Minas Gerais.

Para desempenhar o objetivo apresentado, o estudo encontra-se estruturado da seguinte maneira: referencial teórico composto pela pesquisa bibliográfica; descrição metodológica dos passos seguidos para a realização desta pesquisa; apresentação das entrevistas realizadas com as docentes do 3º e 5 anos da escola Municipal dom Othon Motta na Cidade da Campanha em Minas Gerais e sua respectiva análise; e as análises e discussões, baseadas nas leituras e nas respostas das entrevistadas quanto às metodologias de ensino utilizadas neste contexto pós-pandêmico; e considerações finais da pesquisa, baseados nos objetivos e nos resultados identificados.

Revisão de Literatura

COVID-19

Com o alerta de Pandemia do novo coronavírus – COVID 19 emitido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o mundo todo foi cercado por uma nova realidade, levando-o à novas formas de vivências, trabalho e socialização, fato que fez com que os governantes de inúmeros países, inclusive o Brasil, adotassem como forma preventiva de não propagação ao vírus, o isolamento social. “Com as incertezas de quando se daria o retorno das aulas presenciais, o Governo Federal precisou implementar a educação remota por meio do regime de estudo não presencial e emergencial para que os impactos da suspensão das aulas não se prolongassem por muito tempo” (Vieira, 2021, p. 07). Nesse sentido, a melhor solução encontrada foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Então, considerando que as aulas adquiriram um caráter remoto, muitos foram os desafios no processo de alfabetização dos alunos, principalmente, relacionados ao contexto socioeconômico. Pois:

A pandemia agravou de forma aguda o fosso entre os ricos e os pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE: os “desconectados”, na fala das professoras. Desconectados não apenas da internet, do acesso às tecnologias digitais, mas dos direitos à educação, à saúde, à moradia digna, ao trabalho e à alimentação (Macedo, 2022, p. 10).

Desta forma, atentando a isso, muitas instituições passaram a desenvolver e enviar materiais de estudo e roteiros impressos para as famílias, na tentativa de minimizar os efeitos e evasão escolar dos alunos. Assim, nesta realidade as famílias passaram a assumir um importante papel

no processo de aprendizado dos estudantes, principalmente no de alfabetização, pois as crianças nesta fase ainda não possuem maturidade suficiente para estudarem sozinhas.

Evidenciando então, que não é só a falta de ferramentas tecnológicas que afetou o processo de ensino e aprendizagem, mas que, conforme Macedo (2022) e Grossi (2020), houve outros condicionantes, como a falta de habilidades didáticas e de conhecimento pedagógico dos responsáveis para compreender os conceitos e a relevância das atividades propostas para o apoio do aluno no seu processo de aprendizado, e especialmente o de alfabetização, competências e habilidades no aprendizado da Língua Portuguesa.

Alfabetização e Letramento

Para Magda Soares (2005), o termo alfabetização é determinado como o ensino e o aprendizado de uma tecnologia que representa linguagem humana, chamada escrita alfabético-ortográfica. Logo, para que o indivíduo se aproprie dessa tecnologia, é preciso que se envolva um conjunto de conhecimentos e procedimentos atinentes do funcionamento desse sistema de representação e as habilidades motoras e cognitivas.

Contudo, Soares (2005), não se limita em apresentar somente a alfabetização como a prática do ensino e aprendizagem das primeiras letras. Com a evolução e transformação que se faz presente no mundo e que exige cada vez mais dos sujeitos um conhecimento, é preciso que o ato de escrever e ler perpassa o saber técnico para um campo social, ou seja, sobre entender e utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, ter ciência sobre a importância da escrita e por meio dela ser capaz de interagir e incluir na sociedade de forma ativa, crítica e reflexiva.

Assim, não há como desassociar alfabetização e letramento, pois ambos caminham juntos para a construção dos alunos, seja sobre a compreensão da língua, sobre as disciplinas aprendidas em sala de aulas, como também o seu entendimento sobre si, seu contexto e participação autônoma na sociedade.

Logo, todo o conceito de alfabetização e letramento até aqui apresentado, mostra-se muito necessário para subsidiar qualquer metodologia que seja necessária para a recuperação de possíveis defasagens pós pandemia, já que estas são bases para que os alunos adquiram novas competências ao longo de suas vidas, sem desconsiderar suas singularidades, história e contexto. Portanto, sabendo que alfabetizador e os alfabetizados são dotados de características e

experiências singulares, isso torna o ensino e aprendizagem um processo ainda mais complexo.

Em decorrência disso, e fundamentando em Santos e Silva (2020), é que o professor alfabetizador, como mediador do conhecimento, deve se preparar e compreender os diversos métodos de alfabetização e letramento para melhor interagir e orientar seus alunos.

Métodos de alfabetização como objeto de recuperação

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (Mortatti, 2008, p. 95).

Nesse sentido, e corroborando com Mortatti, Soares (2016, p. 16) conceitua o método de alfabetização “Como um conjunto de estratégias que, fundamentados em teorias e princípios didáticos, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Dessa forma, nota-se que a alfabetização, o letramento, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa envolvem uma intencionalidade e uma sistematização; e que, a partir disso, torna-se necessário compreender e identificar qual método é o mais necessário para determinado discente, sala ou momento do processo de construção de conhecimento. Uma vez que, “No processo de alfabetização faz-se necessário que o professor utilize métodos para auxiliá-lo na condução do ensino. Para tanto, ele precisa apropriar-se de métodos já delineados, sejam eles tradicionais ou não” (Santos; Freitas, 2021, p. 02).

Diante disso, que os métodos de alfabetização sempre foram ponto de discussão no Brasil, pois, “No período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980” (Soares, 2016, p. 17). Sendo eles:

Os *Método Sintéticos* são aqueles que se organizam em unidades menores para partes maiores, e que abarcam correspondências fonográficas, ou seja, tomam como unidade a letra (Alfabético), o som (Fônico) e as sílabas (Silábico) os quais são, posteriormente, agregados como um todo, estabelecendo a relação entre fala e sua representação escrita. Nesse sentido, segundo Frade (2005), o aprendizado realizado por meio desse método acaba tendo uma característica de ‘decodificação’ ou

‘decifração’, isso quer dizer que se usa da repetição de pronúncia e escrita das unidades.

Mais tarde, o *Método Analítico* (do todo para as partes). Que surge como oposto, como uma reforma educacional na década de 1890, a qual passa a buscar o interesse e compreensão dos alunos no processo de alfabetização. Como denota Soares (2016)

Por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos (Soares, 2016, p. 18).

De tal modo que:

Comênio (1593-1670) foi o fundador da didática moderna e propôs várias ideias revolucionárias sobre a importância do interesse dos alunos na aprendizagem. Era contra a memorização vazia e a favor da compreensão e combateu o método da soletração em sua obra *Orbis Pictus* (Frade, 2005, p. 24).

Assim, tendo Comênio como precursor, os métodos passam a ser organizados de unidades maiores para as partes menores, a saber, da síntese para a análise. Logo, as unidades de análise passam a ser a palavra (Palavração), frase (Sentenciação) e o Texto (Global).

Até chegar ao campo para a discussão do construtivismo (desmetodização). Nos anos 1980, nasce uma nova corrente teórica sobre alfabetização, chamada *Construtivismo*, tendo como percussora Emília Ferreiro e Ana Teberosky, transfigurando, então, a conceituação da alfabetização, em que não se centraliza os métodos Sintéticos e Analíticos como instauradores da alfabetização (processo chamado de desmetodização). Dessa maneira, nessa nova concepção é necessário que se compreenda não somente o método, mas o processo de aprendizagem da criança.

Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (Soares, 2016, p. 22).

Metodologia

Tendo em vista que a pesquisa tem como objetivo comparar as metodologias utilizadas para recuperação da defasagem de aprendizado pós-pandêmica de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental o trabalho baseou-se na seguinte metodologia: abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, descritiva - explicativa; e, quanto aos procedimentos, bibliográfica, documental e de campo.

Para atingir o objetivo geral de comparar as metodologias de alfabetização utilizadas nos 3º e 5º anos do ensino fundamental da escola municipal Dom Othon Motta, localizada no município de Campanha-MG, foram adotados dois procedimentos: uma pesquisa de cunho bibliográfico por meio da busca dos artigos científicos sobre Recuperação da defasagem de aprendizado pós-pandêmica de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deu-se no contexto online, devido a sua amplitude de repertórios disponibilizados nas redes acadêmicas e por pesquisas em livros e artigos de arquivo pessoal, que contribuíram com o tema abordado.

E um estudo de campo em que “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53). Pois é neste momento que é enfatizado o papel do pesquisador, uma vez que é neste processo que o pesquisador adentra a realidade, possibilitando, então, contato direto com o contexto e situação do estudo, propiciando respostas mais confiáveis e resultados mais verídicos.

Partindo desse pressuposto, foi, então, selecionado o perfil dos profissionais a serem entrevistados, que consistiu em nove (9) professoras regentes das salas de 3º e 5º anos, dos turnos matutino e vespertino e a coordenadora pedagógica (1) da referida instituição. Para a realização de coleta de dados, optou-se pela realização da entrevista semiestruturada, uma vez que, sendo um modelo mais flexível, foi criado um questionário para nortear a entrevista em relação ao tema aqui discutido, realizada no modo presencial, com gravação de áudio, através de celular. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa: CAAE 65265922.0.0000.5525.

Análise e discussão

Percebeu-se, por meio das falas das professoras participantes e da Coordenadora Pedagógica, uma conformidade com o afirmam Macedo

(2022) e Grossi (2020): o quanto que o período de isolamento e o afastamento das aulas trouxe de impacto para a educação brasileira, principalmente, para o aprendizado das crianças que estavam em processo de alfabetização, devido às desigualdades que assolaram as famílias brasileiras.

Muitas crianças retornaram com defasagens. Isso porque muitas crianças não fizeram as atividades da escola, muitos foi os pais que fizeram, a família fez, as vezes eles traziam só por causa do kit, né. Aí faziam as atividades e trazia. Aí posso te falar, 80 por cento, a maioria das crianças não foram alfabetizadas em casa, na escola pública, porque muitas vezes os pais não sabiam alfabetizar, não tinham o jeito para ensinar as crianças. Pouco a foram as crianças que vieram de casa alfabetizadas (Coordenadora, P10).

Ou seja, as entrevistadas e a literatura comprovaram o que as crianças retornaram às escolas com o aprendizado prejudicado, pois tiveram suas famílias em situação de vulnerabilidade, com difícil acesso à tecnologia e vivenciaram a situação de pais e responsáveis sem didática e para mediar a construção do aprendizado.

O Gráfico 1, apresenta um segundo momento de análise das respostas obtidas. Após identificar se as professoras identificaram, ou não, alguma defasagem escolar relacionada ao aprendizado da Língua Portuguesa, foram destacadas as defasagens mais citadas pelas professoras.

Gráfico 1- Defasagens mais citadas pelas entrevistadas



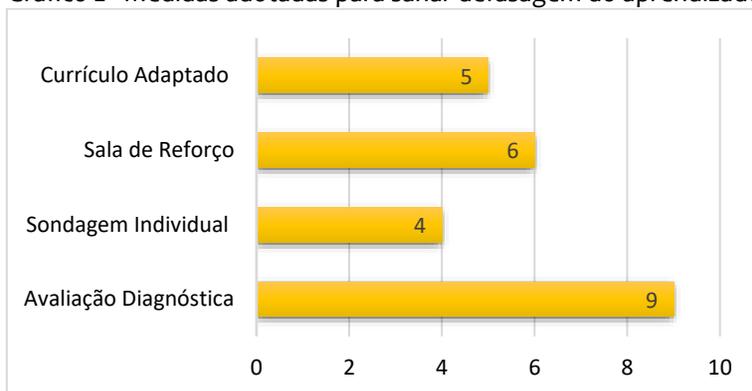
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das análises, identifica-se, ainda, a importância de um mediador e da interação para o desenvolvimento e processo de alfabetização. Conforme foi apontado por Soares (2005), para que o indivíduo se aproprie dessa tecnologia, é preciso o envolvimento de um conjunto de conhecimento e procedimentos, concernentes ao funcionamento do sistema de representação de habilidades motoras e cognitivas, que irá, assim, possibilitar a cada discente, entender e utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, tornando-o ser capaz de interagir e incluir na sociedade de forma ativa, crítica e reflexiva.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, que é o de comparar as metodologias de Alfabetização utilizadas na Escola Municipal Dom Othon Motta, especificamente nos 3º e 5º anos, ficou exposto que os professores participantes buscaram por diferentes metodologias no intuito de promover a recuperação das defasagens de aprendizado da Língua Portuguesa pós- pandemia, e que tanto as docentes quanto a Coordenadora recorreram aos mais diversos métodos, desde os sintéticos e os analíticos até atividades lúdicas e programas socioemocionais, tudo na tentativa de possibilitar aos alunos o seu desenvolvimento, conforme defende Macedo (2022).

Seguindo, ainda, o critério do que foi mais dito e menos dito, o Gráfico 2 apresenta as medidas que foram realizadas com o objetivo de sanar as defasagens em Língua Portuguesa dos alunos de 3º e 5º anos do Ensino fundamental na escola Dom Othon Motta.

Gráfico 2 - Medidas adotadas para sanar defasagem do aprendizado



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao discutir como estas metodologias podem auxiliar no trabalho e na prática pedagógica de recuperação da defasagem de aprendizado da

Língua Portuguesa, observou-se que “o professor é o propositos de experiências que desafiem as crianças, que mobilizem seus saberes e desejos, que impliquem o uso de diferentes instrumentos, saberes e culturas, que organize ambientes ricos e propícios à apropriação desta ferramenta que potencializa o próprio desenvolvimento humano” (Macedo, 2022, p. 63). Assim, infere-se que é essencial que o professor, como mediador do conhecimento, se prepare e compreenda os diversos métodos e caminhos para promover a alfabetização e letramento.

Verificou-se que os métodos de alfabetização, especificamente os sintético e analítico, não foram usados da forma tradicional e isolada, como o descrito neste trabalho, baseado em Frade (2005) e Mortatti (2008), mas que, diante das falas das entrevistadas, mesmo em turmas diferentes (3º e 5º ano), os métodos de alfabetização foram trabalhados de formas adaptadas e em consonância com as necessidades dos alunos em conjuntos com programas e ações de toda equipe pedagógica, devido à complexidade do contexto vivenciado e considerando as particularidades de cada criança.

Não dá mais pra trabalhar da mesma forma com todos, agora temos que propor diferentes atividades, de acordo com o nível em que cada educando se encontra, há estudante formando frases e outros completando palavras, com letra inicial e final, uns vão estar lendo fluentemente, outros com leitura silabada e outro, ainda, precisando de auxílio para unir som, isso em uma classe de alunos de 3º ano (P6).

Por fim, sobre viu se que a perspectiva de sucesso e fracasso na alfabetização para as docentes é algo muito subjetivo, considerando que apesar da intencionalidade ser a mesma, estas criaram diferentes objetivos a serem alcançados ao longo do ano de 2022, ainda mais considerando, segundo relatos das participantes, que não houve uma preocupação por parte de autoridades e governantes para possíveis desafios no retorno as aulas presenciais. Mais, uma vez, fazendo reviver o questionamento dos métodos de alfabetização que devem ser utilizados para a recuperação do fracasso escolar vivenciado ao longo dos anos na educação Brasileira.

Considerações finais

Este estudo teve como problemática comparar as metodologias de alfabetização quanto a sua potencialidade de auxílio na recuperação de alunos que voltaram ao ensino presencial com alguma defasagem de alfabetização. Para isso, foi realizada uma pesquisa Bibliográfica e de Campo e, por meio delas, percebeu-se que, no Brasil, a conceituação de

alfabetização e os métodos sempre foram pontos de discussão para a recuperação do fracasso escolar.

Diante da constatação do grande número de pesquisas sobre o assunto, este trabalho apresentou as metodologias mais abordadas: os Métodos Sintéticos - que partem da unidade para o todo, sendo eles os Alfabético, Fônico e Silábico; os Métodos Analíticos - que trabalham a alfabetização do todo para as partes, geralmente caracterizados pela Palavração, Sentenciação e Global; e, por fim, o Construtivismo (Desmetodização), no qual o foco não é mais o método utilizado, mas sim, a forma, a singularidade e o tempo de como cada criança aprende.

Desse modo, mediante o referencial teórico e as entrevistas realizadas, verificou-se que essas metodologias ainda são bases teóricas e práticas para o processo de alfabetização nas escolas, uma vez que elas entram em acordo com a situação e as necessidades dos alunos, que vão desde o aprendizado das primeiras letras até a compreensão na leitura de um texto.

Assim, identificou-se que, após o ensino remoto, muitas crianças voltaram às salas de aula presenciais apresentando algum tipo de defasagem de aprendizado na Língua Portuguesa. Observou-se que isso foi devido a diversos fatores, impulsionados pelas desigualdades que afetaram as famílias brasileiras. Ressalta-se que, nesta retomada de aulas presenciais, as professoras entrevistadas aplicaram diferentes métodos de alfabetização, os quais, em conjunto com outras metodologias, abarcaram não só o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, como também as socioemocionais - que tanto foram afetadas no período de isolamento.

Portanto, após comparar as metodologias que foram citadas pelas docentes e pela coordenadora pedagógica da escola Municipal Dom Othon Motta, localizada na cidade de Campanha – MG, verificou-se que as professoras não se apropriaram apenas de uma metodologia específica e, nem mesmo, estabeleceram somente um método como sendo o mais eficaz. Isso foi devido ao fato de que não há uma única metodologia pronta e resolutiva para os problemas encontrados. Os autores estudados neste trabalho, bem como as respostas das participantes da pesquisa revelam que o ato de aprender a ler e escrever é complexo, ele engloba situações que antecedem e permeiam este processo, que vão desde as particularidades dos alunos até as políticas públicas voltadas para a educação. Enfim, ficou evidente que a alfabetização brasileira ainda necessita de um olhar mais próximo da realidade, não só por parte dos professores, mas também pelos governantes, pois torna-se necessário desconstruir que o processo de ensino e aprendizagem se dê, unicamente,

por meio de técnicas e métodos, afinal, comparativamente, conclui-se que ele acontece permeado por diferentes metodologias, resultando na real promoção e garantia do direito de aprender e de se inserir em sociedade de forma consciente, reflexiva e crítica.

Referências

- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Brasília: Conselho Nacional da Educação Básica, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://abre.ai/gPZ6>. Acesso em: 19 out. 2021.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de Alfabetização: Princípios e Transformações. In: _____ (Org.) **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005 p. 21- 40. Disponível em: <https://abre.ai/gPZ8>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro; SANTOS, Silma de Souza. **A Prática do Professor e os Diferentes Métodos De Alfabetização e Letramento.** (2021). 17f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Evangélica de Goiás. Anápolis. 2021. Disponível em: <https://abre.ai/gPon>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da Pandemia do Covid-19 na Educação: Reflexos Na Vida Das Famílias.** Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 150-170, Setembro/Dezembro 2020. Disponível em: <https://abre.ai/gPZ9>. Acesso em: 24 out. 2022.
- MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C.; DEZOTTI, M. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/gPoa>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- MACEDO, M. S. A. N.; CARDOSO, A. L. J. Alfabetização De Crianças Na Pandemia Da Covid-19 No Brasil: Uma Análise Estatístico-Descritiva. In: _____ (Org.) **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede.** - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022 p. 17 -32.
- MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C. O *Whatsapp* e a organização do trabalho pedagógico no contexto da Covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. In: _____ (Org.) **Retratos da**

alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022 p. 33-47.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 4310, de 22 de Abril de 2020.** Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19) para cumprimento da carga horária mínima exigida. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 abr. 2020.

MORTATTI, M. R. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

SILVA, P. G. F. da; SANTOS, M. R, B. dos. Alfabetização e Letramento: Conceitos e Diferenças. In: Congresso Nacional de Educação, 7. 2020, Maceió. **Anais.** Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em:<https://abre.ai/gPoc>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. P. 15 – 49. Disponível em: Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-53.

VIEIRA, Lorena Marques de Souza. **Educação Escolar em tempos de pandemia: Letramentos e Ensino de Língua portuguesa.** (2021). 31f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <https://abre.ai/gPoj>. Acesso em: 24 out. 2022.

Trabalho Completo 13

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: UM PANORAMA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS

Ana Paula Araújo da Silva
Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR

Introdução

A discussão sobre a alfabetização é um tema que não se esgota, haja vista que os índices de analfabetismo no país não foram superados. Neste sentido, pesquisas que tratam dessa temática e problematizam as questões sobre a alfabetização, são preponderantes para uma reflexão que envolva a política, econômica, cultural, social, uma vez que é um processo multideterminado. Afinal “As lutas em torno da alfabetização e de seus sentidos se estabelecem na relação com fenômenos políticos, culturais, religiosos e escolares mais amplos e com aspectos que são intrínsecos à própria alfabetização, como sua definição em cada tempo e o que vem associado a essa definição.” (FRADE, 2019, p. 91).

Neste viés, que o Círculo de Estudos em Linguagens na Infância (CELIN), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), da Unespar-Campus União da Vitória/PR, realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar os trabalhos realizados na última década (2012 a 2022) acerca da alfabetização nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, com o “Alfabetização no Brasil”.

Esse trabalho foi dividido em duas etapas, a saber: (a) busca de dissertações e teses por regiões brasileiras; e (b) organização dos dados em temáticas, como: políticas públicas, práticas pedagógicas, metodologias, formação docente, história e inclusão. Desse modo, enfatizamos neste trabalho os dados levantados sobre a concepção da Educação Inclusiva na alfabetização. A metodologia adotada foi o Estado do Conhecimento segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). A partir disso optamos por buscas de dissertações e teses de 2012 ao primeiro trimestre de 2022 realizadas em universidades estaduais do Brasil.

O presente texto, que será apresentado, trata-se de um recorte da referida pesquisa, em que serão apontados os primeiros resultados

quantitativos sobre a alfabetização brasileira na perspectiva da inclusão, tendo como problemática: com que intensidade a perspectiva da inclusão está presente nas pesquisas no contexto da alfabetização nos últimos dez anos no Brasil?

Para tanto, o texto será dividido da seguinte forma: (a) breve contextualização acerca da alfabetização e educação inclusiva; (b) o percurso metodológico; (c) análise dos resultados obtidos, por fim (d) considerações finais.

Alfabetização e Educação Inclusiva

A alfabetização no Brasil apresenta desafios que perpassam décadas, esse fator é observado no processo histórico da educação básica, como também no meio acadêmico com pesquisas que trazem diferentes abordagens sobre a temática. Perante isso, apontamos que o ato de alfabetizar revela processos de reconstrução nos últimos anos por vertentes que se apresentam na contramão do que se preconizava tradicionalmente.

Dessa forma, é relevante apontarmos as contribuições de pesquisadores como: Emília Ferreiro e Ana Teberosky que possibilitaram por meio de seus estudos alguns avanços no processo de alfabetização. Isso se deve principalmente ao olhar atento em compreender os processos de aquisição da língua escrita na criança, ou seja, as análises voltam-se no entendimento de como o aluno aprende, com isso essa postura se desvincula das preocupações centradas apenas em como ensinar, conforme as abordagens tradicionais. Logo, pelo viés da compreensão de como se aprende ou como a criança constrói o conhecimento, as pesquisadoras dividem o processo em etapas conforme a evolução das hipóteses formuladas pelos estudantes.

No andamento das discussões e contribuições para a alfabetização, não podemos deixar de citar Magda Soares, a pesquisadora busca conceituar alfabetização e letramento, no qual segundo ela :

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não prece nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se

em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2021, p.27).

Sendo assim, a autora nos revela o quão essa natureza é complexa e “multifacetada” conforme a mesma afirma.

Paulo Freire também merece destaque quando nos referimos à alfabetização, visto que trouxe o olhar libertador para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, já que era para ele “[...] um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla” (MACEDO, 2021, p.44).

Dentre as contribuições, evidenciamos o enfoque histórico-crítico com Dangió e Martins (2018), que apontam um novo enfrentamento pedagógico comprometido com a transformação social por meio do direito à alfabetização aos alunos reais (concretos), principalmente das camadas populares, com princípio do ensino contextualizado. Com isso, as autoras defendem concepções fundamentadas na filosofia materialista histórico-dialética, na qual está envolvida “[...] com a emancipação do ser humano e com a superação da sociedade capitalista” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.59).

A (re) significação da alfabetização passa por um processo de compreensão de que a concepção tradicional de codificação e decodificação de palavras se mostram insuficientes, visto que atividades mecanizadas não estimulam a criatividade, criticidade e muito menos a interação em sala de aula. Pensando nisso, destacamos a abordagem discursiva, que tem como representante a pesquisadora Ana Luiza B. Smolka. A autora revela-nos que a linguagem se concretiza na interação, portanto, é por meio dela que os sujeitos se constituem. A mesma anuncia que “[...] a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças” (SMOLKA, 2012, p.65). Essa afirmação se mostra preocupante, visto que mesmo com a historicidade de pesquisas realizadas, as mesmas ainda se mostram insuficientes no chão da escola.

Sendo assim, concordamos com Smolka ao afirmar que “a alfabetização implica, desde a sua gênese, *constituição de sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, *uma forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê?”. (SMOLKA, 2012, p.95, grifo do autor).

As pesquisas revelam-nos que a alfabetização tem um longo percurso para superar diversas fragilidades, por isso neste trabalho

apresentamos uma breve contextualização de algumas abordagens teóricas, visto que não há um receituário de passos concretos a serem seguidos, mas há caminhos que poderão possibilitar avanços significativos. Uma das possibilidades é a pesquisa, realizar estudos sobre alfabetização é essencial quando se almeja a sua (re) construção de forma contextualizada, democrática e inclusiva. Pesquisar é esperar, conforme Freire anunciava, por uma educação significativa que potencialize as relações sociais dos estudantes, com isso evidenciamos que o ponto inicial para essas ações é a alfabetização.

Ao compreendermos que a alfabetização emerge como uma temática relevante às pesquisas, essa se torna mais urgente quando nos voltamos para a educação inclusiva. A educação inclusiva no Brasil conquista espaços a partir do processo de redemocratização no final da década de 1980, segundo Silva (2022, p.17):

[...] durante a década de 1980, no Brasil, houve redirecionamentos em vários setores do país na perspectiva da democracia e dos direitos humanos. Entre esses serviços estão a política, normativas, economia, cultura, sobretudo a educação que se firmou como direito primordial a todos os sujeitos na atual legislação brasileira.

Nessa conjuntura ressaltamos a ativa participação e fortalecimento dos movimentos sociais no percurso em prol da diversidade. Desse modo, a perspectiva da inclusão fortalece as ações de pensar/planejar/efetivar a educação para cada especificidade. Dado isso, quando nos referimos à inclusão, nos ambientes escolares, corroboramos com Silva (2022, p. 19) na afirmação de que “na concepção da Educação Inclusiva, a escola não se limita em atender aos alunos com deficiência, essa perspectiva é pensada para todos/as os/as alunos/as, com ou sem deficiência, que são excluídos por diversos motivos, seja por questões econômicas, sociais, raciais, gênero ou linguísticas”.

Destacamos que mesmo com avanços normativos, a saber: Constituição Federal (CF, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), entre outros, juntamente com mobilizações internacionais e sociais em nosso país, as práticas em sala de aula não demonstram avanços significativos. Desse modo, as garantias de acesso/permanência/participação aos estudantes não se configuram na sua totalidade, o que desperta preocupação, visto que as minorias ainda

sofrem com uma educação descontextualizada. Evidenciamos que a descontextualização potencializa um ensino excludente o que fragiliza com mais intensidade o período de alfabetização.

Na compreensão da relevância de se alfabetizar na perspectiva inclusiva, trazemos a afirmação de Oliveira e Delmondes (2019, p. 127-128):

Ensinar a ler e a escrever são atividades que contribuem para que o ser humano se posicione, criticamente, frente às situações de sua vida cotidiana. Ensinar a ler e a escrever contribui para o empoderamento de nossas crianças indígenas, quilombolas, do campo e da cidade, muitas vezes postas à margem-fora e dentro da escola.

Alfabetizar na perspectiva inclusiva é dar vez e voz aos estudantes, visto que são sujeitos históricos que produzem cultura. Com isso, compreendemos que pesquisar, discutir, refletir e promover a alfabetização inclusiva é um ato de resistência, portanto, são atos de esperança por uma educação que proporcione a transformação dos sujeitos de direitos, e que os mesmos possam potencializar uma sociedade mais justa e democrática para todos. Neste sentido, corroboramos com Zanlorenzi, Bueno e Silva (2022, p. 138), quando apontam que “Muito além de formação do cidadão, o acesso à escrita é a efetiva emancipação humana, que se constitui na inclusão do sujeito no mundo simbólico dos signos[...]”.

Com o intuito de fortalecer uma educação inclusiva é que nos propomos analisar pesquisas (teses e dissertações) realizadas nas universidades estaduais brasileira, para compreender o cenário das mesmas frente a essa temática, conforme veremos adiante.

O percurso da pesquisa: a metodologia de estado de conhecimento

A metodologia de Estado do Conhecimento é uma estratégia utilizada nas pesquisas, atualmente, para verificar as temáticas vigentes, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos como qualitativos. Várias são as possibilidades de propostas para este estudo que proporciona uma visão ampla e qualificada de estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação.

Neste viés que o Círculo de Estudos em Linguagens na Infância (CELIN) realizou uma pesquisa com o auxílio de professores e discentes do curso de Pedagogia, com a finalidade de conhecer e analisar as pesquisas realizadas na última década (2012 a 2022) acerca da alfabetização nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O objetivo

foi verificar as bases epistemológicas, as temáticas proeminentes e as fragilidades.

O caminho percorrido envolveu os aspectos qualitativos e quantitativos e vice-versa. Para tanto a pesquisa bibliográfica foi feita com o aprofundamento na temática alfabetização à luz de autores, como: Mortatti, Soares, Moraes, Smolka, Masilgia; Martins. Com relação à pesquisa documental caracterizou-se com a busca, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Plataformas de Banco de Teses e Dissertações, trabalhos utilizando-se as palavras-chave “alfabetização” e “anos iniciais”, com o recorte temporal da última década (2012 a 2022), etapa caracterizada como Estado de Conhecimento que caracteriza-se como:

[...] uma pesquisa que visa um aprofundamento da produção acadêmica de uma temática em especial. Essa forma de investigação proporciona um parâmetro sobre a quantidade das pesquisas efetivadas, e a partir dessa análise a aceitação do objeto, as convergências e divergências, os pressupostos teóricos e as lacunas, bem como as inovações na área e as permanências. (ZANLORENZI, 2018, p. 387).

As pesquisas de Estado de conhecimento caracterizam por serem de caráter bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica de determinado tema. Consiste na “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI, SANTOS e BITTENCOURT, 2021, p.23).

Neste viés, esse estudo realizado do Celin culminou nos seguintes passos: primeiramente foram divididas entre os pesquisadores as regiões brasileiras para a pesquisa nos Programas de Pós-Graduação respectivamente, os quais foram utilizados tendo base a Plataforma Sucupira. Na sequência, foi feita a pré-análise, que consistiu na coleta de dados nos Programas de Pós-Graduação em educação das Universidades Públicas Estaduais, compondo a Bibliografia anotada com a leitura dos resumos, organização da referência completa em tabela específica para essa etapa, bem como identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.

Em posse a esses dados, seguimos para a etapa denominada bibliografia sistematizada em qual foi feita a seleção direcionada para o objetivo da pesquisa e registrada em banco de dados específico, com a finalidade de elencar quais fariam parte da análise e escrita do estado do conhecimento. Após essa etapa, em posse aos dados gerais da temática

alfabetização, os pesquisadores do Celin realizaram a reorganização do material selecionado, em reagrupamento por categorias temáticas, para a análise mais aprofundada do conteúdo das pesquisas, destacando-se: políticas públicas, práticas pedagógicas, metodologias, formação docente, história e inclusão, uma vez que eram os temas que mais apareceram nas pesquisas. A outra etapa foi reorganização das temáticas entre os pesquisadores para estudos mais pontuais, no caso como deste texto que trata da perspectiva da inclusão nas pesquisas no contexto da alfabetização.

Conforme a propositura do caminho metodológico do Estado do Conhecimento, os dados que serão apresentados são resultados iniciais da pesquisa, mas que já revelam cenários preocupantes no tocante a alfabetização na abordagem inclusiva.

A educação inclusiva abrange um leque de especificidades, para facilitar os dados foram distribuídos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações sobre alfabetização na perspectiva inclusiva nas universidades estaduais do Brasil (2012 - 1º trimestre de 2022).

Educação do Campo/indígena/quilombola	6
Educação Especial	10
EJA	8
Formação docente	1
Gênero	1
Práticas pedagógicas	1

Fonte: As autoras (2023).

É relevante pontuarmos que foram encontradas 165 pesquisas (somente dissertações, nenhuma tese) com o tema alfabetização, mas somente 27 abordam o tema da inclusão. Esses dados revelam a necessidade indispensável de se pesquisar essas temáticas, de modo a contribuir com o cenário educacional brasileiro, visto que conforme Smolka (2012) as condições presentes na educação brasileira inviabilizam a alfabetização de forma mais efetiva. Neste sentido, é preponderante o debate efetivo e constante o que compreende a inclusão e os processos que desencadeiam dessa compreensão. Como já foi supracitado, a inclusão extrapola a questão apenas da educação especial, mas sim devemos considerar que a própria Constituição apresenta um viés inclusivo quando diz que a educação é direito de todos, a privação desse direito é exclusão. Sobre essa questão Saviani (2012, p. 14) afirma que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como os rudimentos desse saber. [...] a

primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever.”.

Nessa prerrogativa da função da escola, é preocupante a escassez de pesquisas referentes à formação docente, um fator relevante que contribui na acentuação das fragilidades, o que é sentido inclusive nas pesquisas conforme no quadro acima em que há penas 1 dissertação.

Lembramos que a necessidade de oferta de formação continuada aos professores não pode ser descontextualizada, pois de acordo com Silva (2022, p. 72) “[...] a ausência de espaços para problematizações acerca da realidade vivenciada resulta em ações pedagógicas que não permitem que o meio vivido seja contemplado nas aulas”. Perante isso, concordamos com Santos e Falcão (2020, p. 16) ao afirmar que “não basta apenas reconhecer a diversidade, mas é preciso questioná-la e problematizá-la a fim de entender como ela é produzida histórica e socialmente”. Dessa forma destacamos que tanto a formação docente como o ensino na educação básica se efetivarão de forma contextualizada se estiverem alinhados à perspectiva da educação inclusiva.

Ressaltamos que cada item revelado em um único quadro revela situações que somadas despontam na linha de frente, que é o chão da sala de aula. Como concretizar a inclusão na escola se no espaço que deveria problematizar a educação, qual seja, a universidade e que inclusive forma professores, o tema pouco aparece na pauta para debates, conforme observado no quadro? Essa fragilidade contribui para propostas aligeiradas de políticas públicas verticalizadas que não consideram os atores e os sujeitos de direito.

Em suma, revelamos que a debilitada intensidade numérica de pesquisas na área da alfabetização inclusiva mostra-nos o quão é necessário viabilizar programas de estudos e pesquisas que abordem essas temáticas, ação em que nosso grupo vem assumindo com responsabilidade e preocupação frente a esse cenário.

Considerações finais

Acreditamos que esses dados possibilitam a visualização do cenário educacional atual e apontamos para a necessidade de novas pesquisas na área, visto que a frequência numérica de estudos reflete nos avanços e percalços presentes nessa temática.

Assim, intencionamos prosseguir com a pesquisa por meio da abordagem qualitativa. Desse modo, esperamos que as análises dos dados junto às referências teóricas relacionadas à alfabetização e educação

inclusiva aprimorem a interpretação dos resultados alcançados até o momento. Em suma, defendemos que trabalhos acadêmicos sejam realizados de forma constante para que ocorra a ressignificação da inclusão nos espaços escolares, em especial no período da alfabetização, visto que o acesso ao mundo letrado é um direito fundamental da humanidade.

Referências

- DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico** contribuições didáticas. São Paulo: Autores associados, 2018.
- FRADE, I.C.A.S. Disputa em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio (org.). São Paulo: Boitempo, 2019. (p. 91-98).
- MACEDO, D. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra** Paulo Freire. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado de conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.
- OLIVEIRA, B. C. P. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584, Belo Horizonte, MG, v.1, n.9, p.126-148, jan. /jun. 2019.
- SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (orgs.). **Educação especial inclusiva e formação de professores contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appis, 2020.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed.rev. 1ª reimpr.- Campinas: SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, A. P. A. da. **A educação inclusiva na escola do campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campestre nas aulas de língua portuguesa**. 2022, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-PROFEI) - Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, 2022.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita** a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. **Alfaletrar** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.
- ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 385-400, 2018. DOI:

10.20396/rho.v18i2.8652374. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652374>. Acesso em: 22 out. 2021.
ZANLORENZI, C.M.P; BUENO, K.C.; SILVA, S.S.C. A alfabetização e o direito à apropriação da linguagem escrita: uma relação com a inclusão. In: **EPEDIN**: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos. Organização de Sandra Salete de Camargo e Silva, Ivanildo Sachinski. - Curitiba: Íthala, 2022.

Trabalho Completo 14

ANÁLISE DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS PRODUZIDAS EM ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL ENTRE 2017 E 2021

Kamila Petrikicz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Renata Sperrhake
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Luciana Piccoli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Introdução

O presente texto está vinculado à pesquisa intitulada “Os estudos sobre Alfabetização no Rio Grande do Sul (1975-2025): 50 anos de produção de conhecimento”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e que objetiva mapear e analisar os resumos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação produzidos nos últimos 50 anos sobre o tema. Essa pesquisa é vinculada à pesquisa interinstitucional “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento e a integração de pesquisadores”, coordenado pela Professora Doutora Izabel Pereira Maciel, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo das pesquisas é a busca do conhecimento produzido sobre alfabetização na comunidade científica brasileira e, no que se refere a este trabalho, especificamente, no estado do Rio Grande do Sul.

O estudo desenvolvido na UFRGS abarca uma pesquisa bibliográfica e um banco de dados com 509 resumos de teses e dissertações de 1975 a 2023 que são mapeados a partir de busca no repositório virtual “Portal de teses e dissertações da Capes”. Considerando o banco de dados da pesquisa, foram selecionados 163 resumos para o desenvolvimento deste trabalho, compreendendo o recorte temporal de 2017-2021. Tal recorte se justifica ao buscar o entendimento específico e contemporâneo das produções científicas na área da alfabetização no estado do Rio Grande do Sul. Tem-se por objetivo, portanto, neste texto, mapear o percurso metodológico das pesquisas de mestrado e doutorado produzidas nos programas de pós-graduação.

A organização do texto está da seguinte maneira: na seção a seguir, está o referencial teórico com os conceitos que fundamentam esta pesquisa; na próxima seção, encontra-se a metodologia produzida para este trabalho; na seção seguinte, os resultados e as análises são abordadas e, por último, as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A lente analítica utilizada neste trabalho está vinculada à perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e ao Campo da Alfabetização. Desse modo, todos os trabalhos científicos, em especial para esta pesquisa, o resumo, são compreendidos como artefatos culturais por se tratarem de uma produção cultural. Dentro do campo dos Estudos Culturais, o conceito de discurso é compreendido por Hall (1992 *apud* Hall, 1997, p. 34) como:

uma forma de representar o conhecimento acerca de determinado tópico em determinado momento histórico. [...] O discurso tem a ver com a produção de conhecimento através da língua, mas [...] uma vez que todas as práticas sociais transmitem significados, e os significados moldam e influenciam o que fazemos- nossas condutas - todas as práticas têm um aspecto discursivo.

Diante disso, a compreensão dos resumos como artefatos culturais indica o que vem sendo feito nos estudos em Alfabetização a partir dos enunciados expressos nos resumos dos trabalhos de teses e dissertações produzidas no Rio Grande do Sul. Amplia-se, também, a compreensão sobre os resumos com a perspectiva *foucaultiana* de que os discursos são produções coletivas e históricas sendo enunciados que produzem e formam saberes. Desse modo, Trindade (2015, p. 69) trata que “reconhecer o resumo como gênero discursivo traz a possibilidade de localizar em seu enunciado a interdiscursividade da obra representada”. Nesse sentido, os saberes ali presentes articulam-se movendo conhecimentos produzidos que evidenciam a rede de discursos na qual a produção científica está imersa. Os discursos produzidos em resumos acadêmicos permitem, portanto, mapearmos o que vem sendo praticado no campo da Alfabetização em relação aos percursos metodológicos das pesquisas.

Metodologia

As pesquisas nomeadas como Estado do Conhecimento, Estado da Arte ou metapesquisa procuram realizar o levantamento de estudos, mapeando o entendimento produzido pelos estudos acadêmicos em determinada área ou campo de conhecimento. Elas “[...] permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p.167). Diante disso, temos como foco principal a análise de resumos acadêmicos para mapeamento e análises de pesquisas gaúchas produzidas na área da alfabetização.

As características estruturais do resumo como texto informativo, a partir da NBR 6028, Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2003), indicam os principais critérios que este deve obedecer: o texto deve ser redigido em texto único, em língua portuguesa e demais idiomas estabelecidos pelo autor, sem entrada de parágrafo, com espaçamento simples, sem exceder 500 palavras, contendo palavras-chave com o ponto final em cada uma delas, localizadas ao final do texto. A partir dessa formatação, os resumos estão classificados em três tipos: crítico, indicativo e informativo. Os resumos analisados neste trabalho se referem à categoria “informativo”. Diante disso, conforme explicitam Abreu (2006) e Trindade (2015), o texto resumitivo é composto por uma macroestrutura, que compreende o resumo de forma mais ampla, considerando as informações como título da pesquisa, nome do autor e orientador. Já na microestrutura são referidas as partes principais da pesquisa como os objetivos, os métodos de geração de dados e analíticos, os resultados e as conclusões do estudo. Desse modo, o pequeno texto informativo “apresenta um conjunto de ideias dispostas em ordem lógica num formato que respeita certo número de linhas ou certa quantidade de palavras. Entretanto, sua estrutura converge para a síntese do conhecimento produzido” (Abreu, 2006, p. 19). Assim, compreende-se nesta pesquisa o resumo como gênero textual e discursivo.

O banco de dados que congrega a empiria desta pesquisa é composto por resumos mapeados no período de 1975 a 2021 e que contém informações tanto da macroestrutura quanto da microestrutura armazenadas em planilhas e arquivos de texto.

Para a produção deste trabalho foram realizados três movimentos:

- A busca de resumos no nosso banco de dados da pesquisa com o recorte temporal do período de 2017 a 2021.
- A leitura da macroestrutura e microestrutura dos resumos.
- A organização das unidades analíticas, quais sejam: 1) área de concentração, 2) metodologia de produção de dados e 3)

metodologia de análise de dados produzida nas pesquisas gaúchas em alfabetização nos últimos 5 anos.

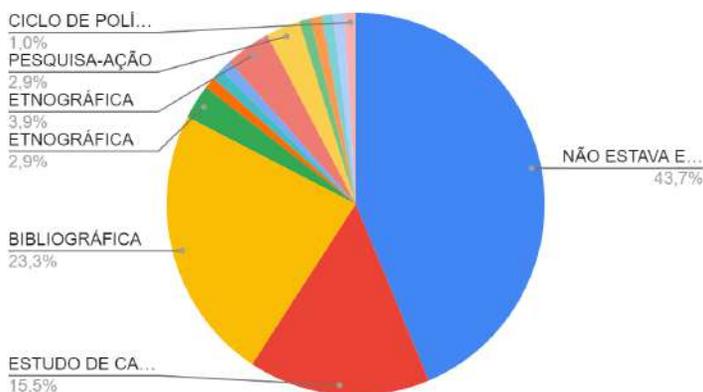
O material empírico analisado neste texto, assim, é composto por 163 resumos produzidos em 11 Programas de Pós-Graduação no estado do Rio Grande do Sul no período de 2017 a 2021.

Análise dos Dados

A partir da análise dos 163 resumos, foram selecionados três eixos analíticos em relação ao percurso metodológico das pesquisas de mestrado e doutorado no Rio Grande do Sul. Os eixos são: 1) área de concentração, 2) metodologia de geração de dados e 3) metodologia de análise de dados. A partir dos resultados em relação ao eixo “área de concentração”, percebe-se que, dos 163 resumos, 77 deles são oriundos das pesquisas no campo da Educação, 19 são na área de Letras e 15 no campo da Literatura e Linguística. Esses dados apontam que a maior concentração das pesquisas em Alfabetização no estado gaúcho, nos últimos cinco anos, são em áreas que envolvem estudos específicos deste campo de atuação.

No eixo analítico “metodologia de geração de dados”, do total de 140 trabalhos em nível de mestrado, aponta-se que 23,3% das pesquisas produzem dados com método bibliográfico e 15,5%, com o método estudo de caso. Em 43,7% dos resumos a abordagem metodológica não estava explícita e os demais indicavam variados métodos de geração de dados, tal como pode ser verificado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Abordagem metodológica das pesquisas de Mestrado



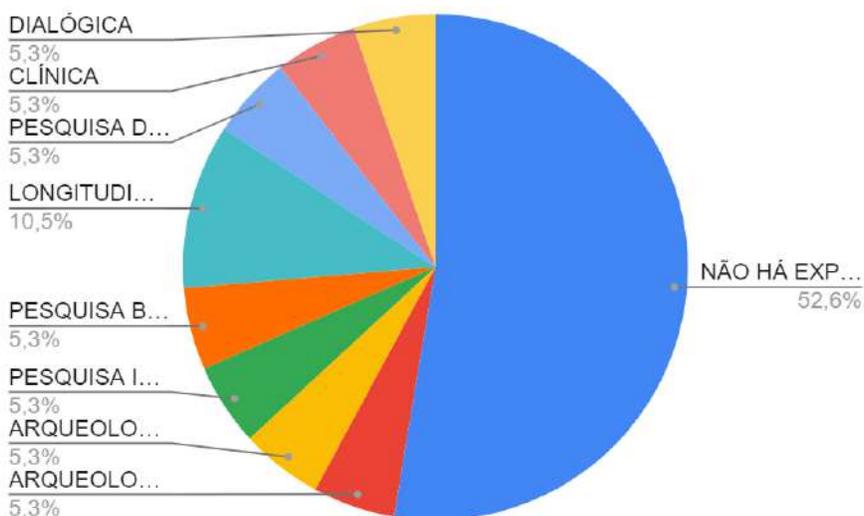
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A alta incidência de pesquisas de mestrado que utilizam métodos bibliográficos manifesta uma preferência pela produção de dados com um tipo de material empírico específico, podendo este ser livros, periódicos, sites, legislações, entre outros. Também é possível inferir que o momento vivido nos últimos anos devido à pandemia de Covid-19 'acarretou em um momento complexo para utilização de metodologias que envolvessem a produção de dados com pessoas. Chama a atenção, porém, que a segunda metodologia mais utilizada no Rio Grande do Sul nos cursos de mestrado é o Estudo de Caso que tem por característica o interesse em compreender uma situação que acontece com um indivíduo, um grupo ou uma instituição considerando um determinado contexto. Essa metodologia utiliza uma variedade de ferramentas que produzem informações como material empírico, sendo entrevistas (estruturadas ou semi) questionários, observações e gravações as mais recorrentemente utilizadas.

As demais pesquisas tiveram uma grande diversidade nas suas abordagens metodológicas, indo ao encontro com o resultado das pesquisas de doutorado. Nesse sentido, além da ocorrência da ampla diversidade, percebe-se também que, em 52,6% desses estudos, não estão explícitos como foram gerados os dados. A seguir, o gráfico 2 ilustra a falta de informações sobre metodologia nos resumos produzidos entre o período de 2017 a 2021 no estado do Rio Grande do Sul.

'A COVID-19 é a doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, no Brasil o distanciamento social iniciou em março de 2020.

Gráfico 2: Abordagem metodológica das pesquisas de Doutorado

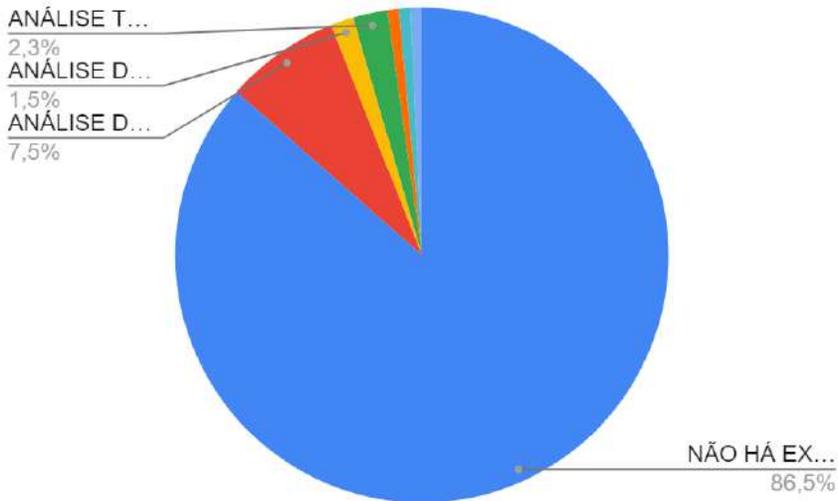


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao eixo 3, metodologias de análise de dados, nos 163 resumos, há uma recorrência da falta de informação dos métodos utilizados para proceder à análise dos dados, havendo 82,20% de resumos em que faltam informações sobre a metodologia. Convém salientar que este é um dos itens que compõem o gênero textual “resumo” sendo, portanto, inesperado que uma quantidade tão grande de trabalhos não aborde de forma explícita este elemento.

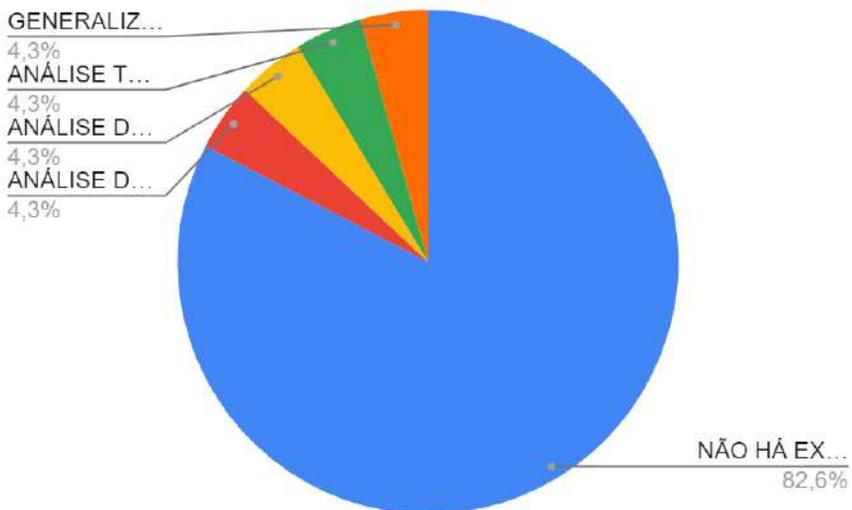
Abaixo, seguem os gráficos 3 e 4 que apontam a falta de informações sobre as metodologias de análise de dados nos resumos produzidos nos Programas de Pós-Graduação no estado gaúcho.

Gráfico 3: Metodologia de análise de dados das pesquisas de Mestrado



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 4: Metodologia de análise de dados das pesquisas de Doutorado



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos dados produzidos para este estudo, percebe-se que as pesquisas de mestrado e doutorado que tematizam a alfabetização estão localizadas nas áreas de concentração Educação, Letras e Literatura. A

partir disso, percebe-se a variabilidade de metodologias utilizadas nas pesquisas de Doutorado e a ocorrência predominante da abordagem metodológica de cunho bibliográfico nos trabalhos de Mestrado. No entanto, a omissão de informação, nos resumos produzidos, sobre as metodologias de análise de dados corrobora para inferirmos a falta de conhecimento do resumo como um gênero textual e discursivo, o que, para a produção acadêmica gaúcha, complexifica a sua leitura, tendo em vista a sua função comunicativa. Diante disso, considerando tais lacunas nas propriedades formais do texto resumitivo, infere-se efeitos como a não compreensão da estrutura do resumo como gênero textual e discursivo que têm características de macroestrutura e microestrutura específicas.

Considerações Finais

A partir dos resultados, é viável mapear que os métodos de estudo de caso e pesquisa bibliográfica são as metodologias de geração de dados mais utilizadas nas pesquisas e de mestrado produzidas no período analisado no estado do Rio Grande do Sul em pesquisas que tematizam a alfabetização. Mesmo assim, é possível perceber que há uma grande variação nas metodologias nessas pesquisas. Nota-se, também, que os resumos produzidos são marcados, em sua maioria, pela falta de informações explícitas das metodologias de análise de dados. Pode-se concluir que a falta de informação nos resumos, considerados como gêneros textuais e discursivos, implica a não compreensão da microestrutura desses textos em que deveriam ser informadas as principais partes dos estudos realizados. Diante disso, indica-se a falta de determinadas informações científicas nas pesquisas produzidas entre 2017 a 2021 nas pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação no estado do Rio Grande do Sul.

Referências

- ABREU, Sabrina. **Elaboração de resumos**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2006.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6028**. Rio de Janeiro, nov, 2003.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov/dez. 2018.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

SOARES, Magda; FRANCISCA, Maciel. **Alfabetização no Brasil**: estado do conhecimento. Brasília: Inep/ Mec/Inep/Comped, 2000.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. O que dizem e o que permitem dizer os resumos enquanto gênero científico e discursivo - período 2005-2006. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. SPERRHAKE, Renata (Orgs.). **(Des)Caminhos Investigativos da Alfabetização**: RS: 1975 - 2012. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Trabalho Completo 15

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: MAPEAMENTO PRELIMINAR A PARTIR DOS COMPONENTES DA ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Berger Blumenthal

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Renata Sperrhake

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Dhietelly Morghana Almeida Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Introdução

O presente trabalho tem como foco os instrumentos avaliativos utilizados por professoras alfabetizadoras e está inserido em um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Nosso objetivo é mapear e analisar as práticas avaliativas (instrumentos de avaliação e de registro) produzidas e realizadas pelas professoras alfabetizadoras em suas salas de aula.

No âmbito da pesquisa mais ampla, realizamos uma revisão bibliográfica periódica anual para atualização de um Banco de Dados que congrega pesquisas relacionadas à avaliação produzidas no Brasil. Atualmente este Banco de Dados conta com mais de 420 trabalhos de mestrado e doutorado advindos do Portal de Teses e Dissertações CAPES. Em um movimento de refinamento da revisão, com vistas ao foco deste artigo, foi realizada uma busca por trabalhos que tematizassem as formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para isso, foram utilizados os seguintes termos de busca: “instrumento de avaliação”, “instrumento”, “prática”, “proposta”, “estratégia”, “diagnóstica”, “atividades”, “materiais”, “avaliativo” e “sondagem”. Como resultado, obtivemos 14 trabalhos, sendo todos dissertações de mestrado produzidas entre os anos de 2011 e 2020.

Diante desse número reduzido de pesquisas, apontamos a potencialidade investigativa de focalizar os instrumentos de avaliação e registro produzidos e utilizados por professoras alfabetizadoras para acompanhar a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças em turmas de 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental.

Referencial teórico

Os conceitos que nos auxiliam no estudo e nas análises da pesquisa são dos campos da Alfabetização e da Avaliação. Em relação a este último, tomamos como base o conceito de avaliação formativa que, segundo Perrenoud (1999, p. 89) “[...] visa levar o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe [...]”. Logo, a avaliação é fonte de informação para o professor, auxiliando nos processos de ensino e de acompanhamento das aprendizagens. Já o processo de alfabetização é entendido como a aprendizagem da tecnologia da escrita, sendo fortemente vinculado ao processo de letramento, o qual é definido como o desenvolvimento das capacidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2020).

Nesse sentido, na união dos dois campos que nos servem como referência, para avaliar a aquisição e consolidação do sistema de escrita alfabética por alunos em período de alfabetização, iremos considerar os componentes descritos por Soares (2020) para o ciclo de alfabetização e letramento, os quais serão esmiuçados na sessão da metodologia. Com esse referencial teórico, pretendemos descrever e analisar instrumentos avaliativos e de registro das aprendizagens, utilizados em práticas avaliativas escolares por professoras alfabetizadoras, salientando os conhecimentos observados a partir daquilo que é predominante, pois sabemos que um mesmo instrumento pode avaliar habilidades distintas.

Metodologia

A metodologia utilizada para a produção dos dados foi a realização de um grupo focal com nove professoras alfabetizadoras da rede pública gaúcha (municipal e estadual). Foram realizados três encontros em fevereiro de 2023, nos quais foram abordadas as temáticas da avaliação interna e externa da alfabetização. Em um desses encontros foi solicitado às professoras que compartilhassem com a equipe de pesquisa

instrumentos avaliativos produzidos e utilizados por elas em suas salas de aula. Esses instrumentos foram organizados em um Banco de Dados e, a partir deles, foi realizada uma análise de conteúdo temática.

Realizamos a leitura e análise dos instrumentos e, em seguida, os classificamos em oito grupos, a partir dos componentes definidos por Soares (2020) para o ciclo de alfabetização e letramento.

- Conhecimento das letras e do alfabeto;
- Consciência fonológica;
- Consciência fonêmica;
- Escrita de palavra;
- Leitura de palavras;
- Leitura e interpretação de textos;
- Produção de textos;
- Escrita de frases (incluído pelas pesquisadoras).

Foi acrescentado à lista o grupo “escrita de frases” por termos observado que este era um conhecimento avaliado pelas professoras e que não estava contemplado nos componentes de Soares (2020).

Análise dos resultados

Os instrumentos avaliativos obtidos através das professoras alfabetizadoras foram inicialmente analisados de modo quantitativo, baseando-se nos componentes definidos por Soares (2020) para o ciclo de alfabetização e letramento, já citados anteriormente. Em um momento posterior, foi realizado um aprofundamento da análise dos instrumentos do componente de escrita de palavras, a partir de 4 eixos analíticos: 1) quanto a incidência das palavras utilizadas; 2) quanto a classificação a partir do número de sílabas; 3) quanto ao campo semântico das palavras e 4) quanto a composição e estrutura silábica (Soares, 2016).

Análise quantitativa dos instrumentos avaliativos

Para a realização da análise quantitativa dos instrumentos avaliativos, foi necessário inicialmente um exame minucioso dos materiais fornecidos pelas docentes, os quais compõem a empiria desta pesquisa. Através dos enunciados e do *layout* do material, foi possível inferir em qual/quais dos componentes do ciclo de alfabetização e letramento os instrumentos se enquadravam. Trazemos abaixo alguns exemplos dos exercícios avaliativos propostos aos estudantes em fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

Figura 1 - Instrumento avaliativo de leitura



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Figura 2 - Instrumento avaliativo de consciência fonológica (consciência intrassilábica)



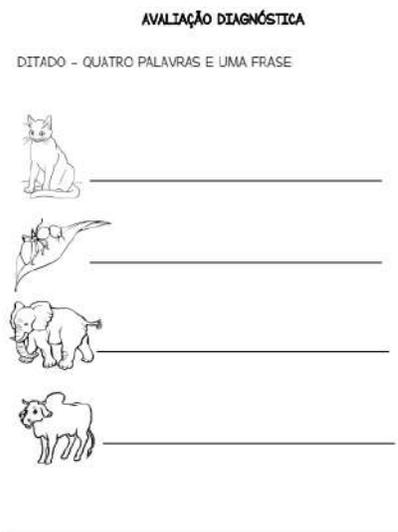
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Figura 3 - Instrumento avaliativo de conhecimento de letras e do alfabeto



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Figura 4 - Instrumento avaliativo de escrita

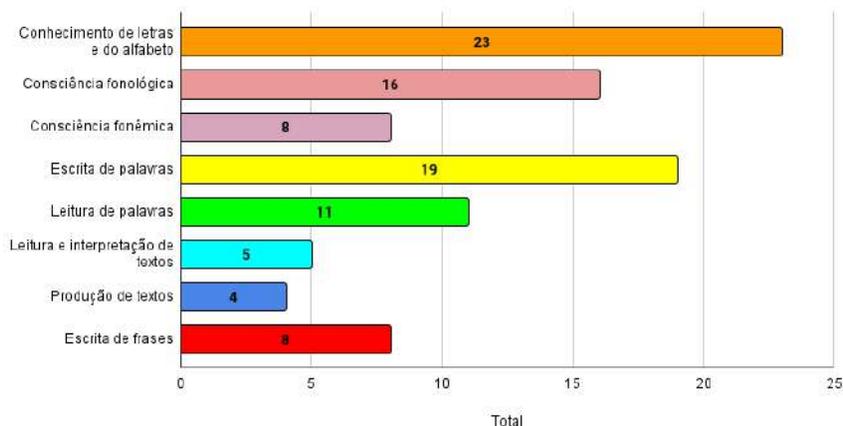


Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Nesses instrumentos, podemos perceber que as habilidades avaliadas podem ser categorizadas, respectivamente, nos componentes de leitura de palavras (Figura 1), de consciência fonológica - consciência intrassilábica de aliterações - (Figura 2), de conhecimento das letras e do

alfabeto (Figura 3) e de escrita de palavras e frases (Figura 4). Desse modo, seguindo uma análise muito semelhante à exemplificada, foi possível quantificar os instrumentos obtidos através das docentes e produzir um gráfico com os dados desse mapeamento, apresentados no Gráfico 1, no qual foram analisados e contabilizados um total de 94 instrumentos avaliativos. Algo importante de se destacar é que para esse mapeamento foram considerados somente um “modelo” de exercício por professora alfabetizadora, com o objetivo de evitar informações repetidas - se uma das docentes nos forneceu três autotitados, por exemplo, só contabilizamos um deles no gráfico.

Gráfico 1 - Habilidades avaliadas pelas professoras, segundo os componentes de Soares (2020)



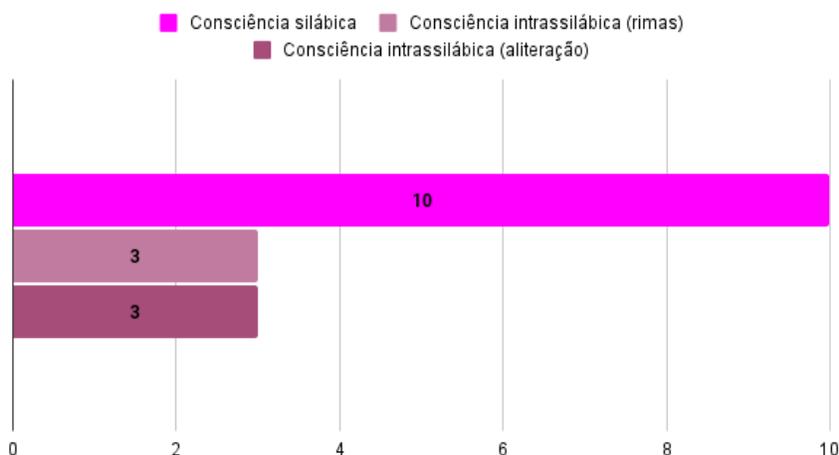
Fonte: as autoras.

Ao observar o Gráfico 1, é visível o predomínio dos componentes de conhecimento das letras e do alfabeto e de escrita de palavras. Já prevíamos o destaque dado em sala de aula à aquisição da escrita em alunos de turmas de alfabetização, mas nos surpreendemos com a ênfase nos exercícios do componente de conhecimento das letras e do alfabeto. Diante disso, uma hipótese das pesquisadoras para explicar esse resultado deve-se ao fato de que os encontros do grupo focal ocorreram em fevereiro de 2023 - próximo ao início do novo ano letivo escolar - e, neles, as professoras foram solicitadas a enviar instrumentos que planejavam utilizar para realizar avaliações diagnósticas e sondagens com as suas novas turmas. Considerando que o conhecimento das letras e do alfabeto é uma das aprendizagens mais iniciais do ciclo de alfabetização e letramento e que

as educadoras necessitam saber se os seus estudantes o dominam, justifica-se, portanto, esse predomínio.

Além do gráfico apresentado acima, o qual representa um mapeamento mais amplo das habilidades avaliadas, foi realizado também uma análise esmiuçada dos 16 instrumentos de consciência fonológica. Dessa forma, os mesmos foram divididos nos níveis da consciência fonológica: consciência silábica, consciência intrassilábica de rimas e consciência intrassilábica de aliterações. A consciência fonêmica também poderia ser considerada uma subcategoria da consciência fonológica, mas Soares (2020) a classificou como um componente próprio e, por consequência, não foi incluído nesta segunda análise. A partir do Gráfico 2, percebemos que são privilegiados nas avaliações das professoras os instrumentos de consciência silábica.

Gráfico 2 - Quantidade de instrumentos de Consciência Fonológica



Fonte: as autoras.

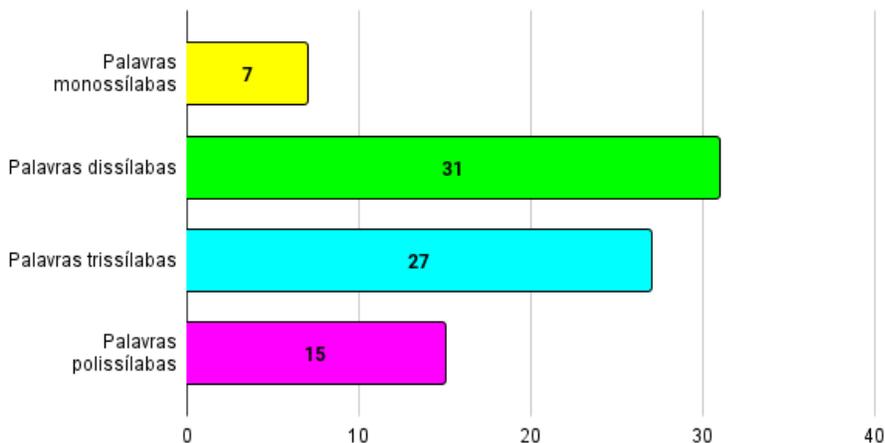
Análise dos instrumentos avaliativos do componente de escrita de palavras

Para esse aprofundamento da análise, foram considerados 33 instrumentos avaliativos de escrita de palavras, e não apenas aqueles 19 do mapeamento inicial, pois foram incluídos todos os instrumentos disponibilizados pelas professoras, mesmo que repetidos em relação ao seu tipo ou *layout*, mas que continham imagens ou palavras diferentes.

Na análise desses 33 instrumentos foi possível identificar a presença de 80 palavras diferentes que foram solicitadas às crianças que escrevessem, além de seus nomes próprios e dos nomes dos seus colegas

No segundo eixo analítico buscou-se classificar as palavras a partir do seu **número de sílabas**. Pode-se perceber, após as análises, um predomínio de palavras dissílabas (duas sílabas), seguidas por palavras trissílabas (três sílabas).

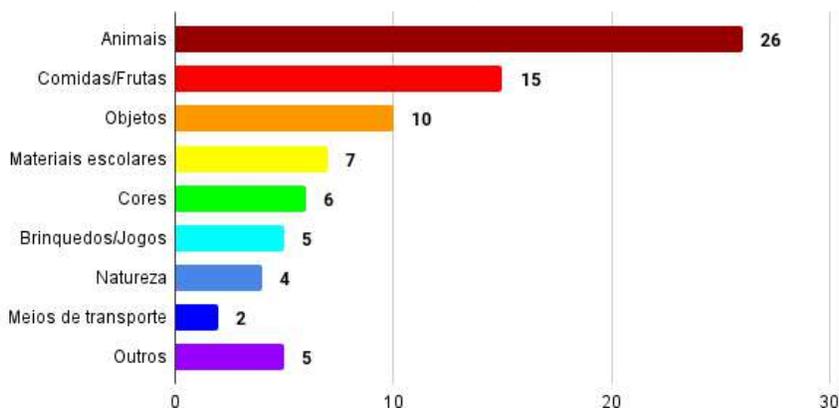
Gráfico 3 - Análise das palavras presentes nos instrumentos de avaliação da escrita quanto ao número de sílabas



Fonte: as autoras.

O terceiro eixo analítico teve como intuito identificar o **campo semântico das palavras** utilizadas nos instrumentos avaliativos do componente de escrita de palavras, por meio do agrupamentos dos vocábulos por temáticas comuns. Essa análise foi realizada com as palavras deslocadas de seus instrumentos como um todo, uma vez que a análise da totalidade se configura como algo de maior profundidade. Logo, a partir do Gráfico 4, pode-se visualizar um destaque para o campo semântico dos animais e dos alimentos.

Gráfico 4 - Análise das palavras presentes nos instrumentos de avaliação de escrita quanto ao campo semântico



Fonte: as autoras.

O quarto e último eixo de análise baseou-se na investigação da **composição e da estrutura silábica das palavras**, ou seja, na análise da organização interna das sílabas. Soares (2016) afirma que existem onze padrões silábicos na Língua Portuguesa, os quais baseiam-se na presença e na localização de consoantes (C) e vogais (V) dentro das sílabas, como pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 - Padrões silábicos da Língua Portuguesa

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
CV	gi-ra-fa; ga-lo; ga-li-nha; ma-la; ma-lha; ma-ta; man-ta
CVV	sau-da-de; pai; ban-dei-ra; mu-seu; noi-te; pou-co; cui-dar
V	a-mi-go; ti-o; u-va; o-vo; to-a-lha; ca-ri-o-ca; i-gre-ja; sa-f-da
CVC	car-ta; gos-tar; ver-de; re-vis-ta; ces-to; mo-der-no
CCV	pra-to; pe-dra; brin-co; cli-ma; ca-pri-cho; te-cla; fle-cha
VC	er-vi-lha; ár-vo-re; ur-na; as-fal-to; es-to-jo; is-ca
VV	au-la; ai-po; oi-to; ou-ro; ei-xo; eu-ro-peu; ui-vo
CCVV	frau-de; trau-ma; clau-su-ra; grau; flau-ta; frou-xo; breu
CCVC	cruz; a-trás; cres-po; tris-te; tras-te; fras-co; ma-dras-ta
CCVVC	claus-tro; fleug-ma
CVCC	pers-pec-ti-va; pers-cru-tar; sols-tí-cio

C = consoante; V = vogal

Fonte: Soares (2016, p.312).

Nas palavras selecionadas pelas professoras, há um predomínio de vocábulos com a estrutura silábica CV, a qual é considerada canônica e, conseqüentemente, o padrão silábico mais comum da Língua Portuguesa. Por ser tão frequente nas palavras, é considerado mais simples e apresenta menor complexidade no momento de escrita por parte dos alunos. Alguns exemplos de termos presentes nos instrumentos avaliativos são “banana”, “pirulito” e “macaco”. Além disso, foi possível perceber que muitas das palavras cuja escrita foi solicitada aos estudantes continham predominantemente - mas não de modo exclusivo - sílabas CV na sua estrutura. Dentro desse caso, podemos citar os vocábulos “tartaruga”, “rinoceronte” e “camaleão”, os quais possuem apenas uma sílaba que foge do padrão silábico CV. Finalmente, existe também uma incidência razoavelmente menor de palavras com variações em todas as suas estruturas silábicas, sem a repetição de nenhum padrão em suas sílabas. Essas palavras, devido à sua maior dificuldade no momento da escrita e a sua menor recorrência na Língua Portuguesa, são pouco exploradas nos instrumentos avaliativos. Como exemplos, estão as palavras “esquilo” (que possui respectivamente os padrões VC, CVV e CV), “flamingo” (CCV, CVC e CV) e “unicórnio” (V, CV, CVC e CVV).

Considerações finais

A partir das análises e dos mapeamentos realizados, percebe-se a importância da avaliação dos conhecimentos mais básicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética por parte das crianças para progredirem para níveis mais avançados de conceitualização. Desse modo, as análises nos permitem verificar que, na empiria analisada, esses saberes são privilegiados pelas docentes em suas avaliações.

No que se refere especificamente aos instrumentos avaliativos de escrita de palavras, notou-se uma baixa ocorrência de palavras monossílabas. Logo, aponta-se a necessidade de incluir tais vocábulos nessas avaliações, com o intuito de contrastar com uma das possíveis construções originais das crianças em fase de alfabetização: a hipótese de quantidade mínima de caracteres para que seja possível ler uma palavra (Ferreiro, 2000). Além disso, ressaltamos a relevância de variar os padrões silábicos presentes nas palavras cuja escrita é solicitada aos alunos, vide os resultados do 4º eixo analítico dos instrumentos de escrita de palavras.

Ainda, percebeu-se uma tendência de desafiar o realismo nominal apresentado por crianças em fase de alfabetização nos instrumentos avaliativos, evidenciada na escolha de determinados termos solicitados aos alunos que escrevessem, como: “sol”, “borboleta”, “boi”, “formiga” e “joaninha”. O realismo nominal pode ser definido como uma propensão, presente no período de alfabetização de muitas crianças, em associar a quantidade de letras das palavras a propriedades quantificáveis do objeto ao qual se faz referência. Assim, segundo essa hipótese, “borboleta” seria escrita com poucas letras, visto que as borboletas são insetos pequenos, enquanto “sol” seria uma palavra grande, pois ele apresenta proporções imensas.

Finalmente, como um encaminhamento futuro para a pesquisa, pretende-se realizar entrevistas individuais com as professoras alfabetizadoras participantes do grupo focal e questioná-las a respeito de quais habilidades estavam sendo avaliadas em cada instrumento avaliativo produzido por elas e aplicado em suas turmas, com o intuito de compreender o objetivo avaliativo focalizado por cada instrumento e comparar com as inferências produzidas pelas pesquisadoras.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

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

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

Trabalho Completo 16

OFICINAS DE EXTENSÃO E LETRAMENTO ACADÊMICO NA UEMG CAMPANHA: AUTONOMIA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Gisele Cândida Rodrigues
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha
Nicole de Santana Gomes
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Campanha

Introdução

O projeto de extensão “Letramentos acadêmicos, leitura-escrita, autoria e produção científica na graduação”, tem como principal proposta político-pedagógica fomentar a construção, por parte de estudantes dos cursos de graduação da unidade de Campanha, de estratégias enunciativas dos discursos do domínio acadêmico-científico. Nosso ponto de partida é a ideia de que os estudantes, majoritariamente vindos do Ensino Médio Público, ao ingressarem no Ensino Superior, deparam-se com letramentos com os quais eles não estão familiarizados, principalmente, porque há uma distância entre as práticas discursivas, a comunidade escolar, e o meio acadêmico.

O texto ocupa um papel central nas situações comunicacionais no interior da prática do estudo. Nesse contexto, os Estudos da Linguagem, por meio das teorias enunciativas, nos oferecem subsídios para pensar o acesso ao objeto “enunciado”, e sua natureza, sejam gêneros orais ou escritos – bem como, suas implicações sociais e as relações de poder às quais está submetida a escrita nas relações professor versus aluno, pesquisador versus seus pares, “iniciantes” e “experientes”, entre outras diferenças. Atualmente, esses estudos associam-se aos estudos dos letramentos acadêmicos, uma perspectiva que nasce da relação interdisciplinar entre a linguística, a sociologia, a filosofia e antropologia da linguagem e da psicologia cognitiva e das representações sociais da psicologia social, a fim de nos fornecer uma base de reflexão teórico-metodológica sobre as significações do texto para cada um dos envolvidos no processo de produção, em específico, professores e alunos. Ambos, são enfocados neste projeto como pesquisadores em construção permanente.

O objetivo desta investigação era explicar como as oficinas de extensão ofertadas podem contribuir, positivamente, na formação do futuro professor alfabetizador. Para oportunizar esta contribuição, foram adotados os seguintes objetivos específicos: análise dos gêneros que circulam na esfera acadêmica, a partir das noções de composicionalidade, forma, conteúdo, estilo e funcionalidade, sob a perspectiva das teorias enunciativas; leitura, produção e discussão de textos da esfera acadêmica, sob a perspectiva da análise linguística, da gramática textual e das estratégias de produção e de circulação dos textos científicos; identificação dos sentidos produzidos pelos sujeitos sobre sua própria escrita e sobre a escrita do outro; revisão coletiva dos textos produzidos, observando aproximações e distanciamentos dos gêneros; e reflexão sobre a apropriação conceitual e as relações entre plágio e autoria, bem como o papel do pesquisador e da universidade nessa problemática.

O trabalho justifica-se pela observação da realidade em que o estudante egresso do Ensino Médio não apresenta conhecimentos linguísticos suficientes para lidar com o trabalho de leitura e escrita de textos acadêmicos, contexto em que:

[...] não basta explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, é preciso explicitar os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores (FIAD, 2011, p. 363).

Metodologicamente, esta investigação classifica-se como abordagem quantitativa-qualitativa, de objetivo descritivo-explicativo e que se utilizou dos seguintes procedimentos: bibliográfico e de levantamento por meio de questionários online estruturados com perguntas abertas e fechadas aplicados nos momentos pré e pós-oficinas. De junho a outubro de 2023 foram realizadas seis (06) oficinas teórico-práticas, com encontros únicos ou com até três (03) momentos semanais cada, alternados entre as modalidades presencial e remota.

Este artigo está dividido em Referencial Teórico, Metodologia, Análises e Discussões e Conclusão.

Referencial teórico

A universidade tem uma expectativa com relação aos letramentos dos estudantes que não é correspondida. São visíveis os conflitos entre o

que os professores esperam das escritas dos alunos e o que eles realmente escrevem. Lillis (1999 *apud* FIAD, 2011, p. 363), argumenta que as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes como parecem, constituindo o que Lillis (1999) denomina de *Práticas Institucionais do Mistério*:

[...] não são explicitadas ao aluno, as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino e aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas.

A produção de textos acadêmicos não se resume aos conhecimentos pragmáticos, formais, estilísticos e intencionais da linguagem. Ao discutir-se sobre uma determinada comunidade, suas regras explícitas e implícitas, bem como a apropriação de significados de determinado grupo social e as tensões presentes no processo de adesão/apropriação dessas regras, é possível pensar na teoria geral dos campos (BOURDIEU, 1989).

Tomando como base os *New Literacy Studies* (Novos estudos do letramento), e o conceito de *práticas de letramentos*, percebe-se que as práticas de letramentos, compreendidas como ações e conceitos elaboradas pelos sujeitos, são relacionadas à escrita e à leitura; e que eventos são situações de uso da escrita a partir das quais se manifestam, por meio da prática, os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, os sentimentos sobre a escrita e as formas de seu uso (LEA; STREET, 2014).

Aliada à reflexão sobre os novos estudos do letramento, e da noção de eventos e práticas de letramentos, é possível aproximar as noções de gênero discursivo e esfera discursiva (BAKHTIN, 2011), para quem o “[...] discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (p. 274), e é realizado a partir do diálogo entre sujeitos falantes (e escreventes) que alternam sua posição no momento da enunciação. Ora eles produtores, ora receptores do discurso de outrem

Nesse contexto, infere-se que a universidade pode ser lida como um campo da atividade humana no qual são produzidos, reproduzidos e recriados o que chamaremos de gêneros acadêmico-científicos, como representantes de gêneros discursivos, determinados pela função da

situação, posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Acredita-se que esse processo não acontece de forma aleatória, pois é fruto do comportamento reiterado de situações que os tornam – mais ou menos – estáveis, o que apresenta chaves metodológicas para a lida com os gêneros acadêmicos sob um marco teórico-prático, considerando os sujeitos ingressantes na comunidade científica, os que já dela fazem parte, mas que também estão sujeitos às formas composicionais dos gêneros desse campo.

Como sublinha Fiad (2011), toda e qualquer prática que envolve a escrita e a leitura deve ser situada em um contexto sócio-histórico e cultural específico. Nesse sentido, o presente artigo reflete sobre outros tipos de letramentos, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar, bem como elevar a discussão sobre os “problemas” de leitura e escrita enfrentados pelos graduandos e entre a comunidade acadêmica como um todo.

Metodologia

A presente pesquisa é de abordagem quali-quantitativa; quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva-explicativa; e quanto aos procedimentos, é bibliográfica e de levantamento por meio de questionários *online* estruturados com perguntas abertas e fechadas aplicados antes e imediatamente depois de cada oficina.

Coleta de dados

Bibliograficamente, este trabalho e as oficinas foram baseadas da concepção de Letramento acadêmico, proposta por Lea e Street (2014), Fiad (2011; 2014) e Marinho (2010); nas noções de Gêneros do discurso e teoria da enunciação de Bakhtin (2011), no Campo Científico, de Bourdieu (1976), entre outros autores, que discutem a escrita na universidade e as tensões presentes no processo de construção de letramentos acadêmicos, por estudantes de cursos de graduação.

Quanto ao levantamento dos dados, foram elaborados treze (13) questionários estruturados, ofertados por meio do *Google Forms*. O primeiro, destinado a todos os alunos da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Campanha, teve, por objetivo, ouvir e identificar as dificuldades individuais que os alunos observavam em si mesmos quanto ao processo de leitura e escrita acadêmicas. Os demais, foram aplicados

imediatamente antes e depois de cada oficina, com viés diagnóstico e de comparação do grau de aprendizado.

Em ambas as etapas a pesquisadora teve o auxílio da discente bolsista do edital PAEx 01/2023, financiador do projeto de extensão que originou esta pesquisa.

Local de pesquisa

As oficinas presenciais foram realizadas nos laboratórios de informática da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Campanha, sul de Minas Gerais – instituição criada em 1966, como Fundação Campanha da Princesa e que foi estadualizada em 2013. Atualmente, a unidade conta com três (03) cursos de graduação: Pedagogia e História, licenciaturas, com quatro (04) anos de duração cada, e Processos Gerenciais, tecnólogo, com dois (02) anos de duração. As oficinas remotas, por sua vez, foram realizadas por meio da plataforma TEAMS e o link da sala de reuniões foi divulgado a todos os inscritos pelo e-mail de confirmação.

Realização das atividades

A oficinas foram realizadas de junho a outubro de 2023, totalizando seis (06) encontros teórico-práticos com as seguintes temáticas – todas elaboradas com base no primeiro questionário, que teve por objetivo identificar a necessidade dos alunos respondentes:

Oficina 1 – “Transformando ideias em textos: do esquema inicial à produção textual” realizada, presencialmente, por meio de três (03) encontros de 2h cada, ocorridos nos dias 30/06, 14/07 e 21/07. Ela contou com 31 inscritos, sendo 16 participantes presentes. Em cada oficina foram elaboradas artes de divulgação, enviadas pelos grupos de alunos no *whatsapp* e nas redes sociais da unidade, como o Instagram ‘UEMG Campanha’ e o ‘Conectar Pedagógico’.

Figura 1 - oficina I

OFICINA 01

TRANSFORMANDO IDEIAS EM TEXTOS:
do esquema inicial à produção textual.

PARA 02/023

Professora Nicole Gomes

Professor Gabriel Gomes

Docente bolsista Giselle Rodrigues

Três encontros: 30/06, 07/07 e 14/07, das 19h às 21h.

Certificação: válida para AACC.

Inscrições online: <https://link.dev/oficinal1> até o dia 29/06.

Nesta primeira oficina:

- vimos como ter ideias e repertório para desenvolver os assuntos;
- aprendemos sobre a importância de se construir um esquema pré-textual e
- discutimos sobre onde alocar cada dentro do texto, ou seja, o que deve ir na Introdução, no Desenvolvimento e na Conclusão.

Semestre que vem tem mais!

UNIDADE CAMPANHA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

leitura escrita, audição e produção científica na graduação.

Fonte: elaboradas pela autora (2023).

Oficina 2 – “Como produzir resumos acadêmicos e me inscrever em eventos científicos”, realizada de modo remoto, durante as férias acadêmicas dos alunos, dia 09/08, com o objetivo de auxiliá-los no entendimento da estrutura e finalidade de um Resumo Acadêmico, para que eles pudessem se inscrever em um determinado evento acadêmico-científico. Foram 28 inscritos, 12 participantes e uma produção final de oito (08) resumos inscritos no evento, dos quais quatro (04) foram aceitos para apresentação.

Figura 2 - oficina II

OFICINA 02

COMO PRODUZIR RESUMOS ACADÊMICOS E ME INSCREVER EM EVENTOS CIENTÍFICOS?

PARA 02/023

Oficina de férias!

Você que deseja participar de eventos científicos como o 1º Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento (SIALE), mas não sabe o que é e nem como elaborar um bom Resumo Acadêmico, participe desta oficina!

Será online, no dia 09/08, quarta-feira, às 19h.

Inscreva-se!

UNIDADE CAMPANHA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

leitura escrita, audição e produção científica na graduação.

Zoom Meeting

Participantes

Fonte: da autora (2023).

Oficina 3 – “O currículo Lattes: construção e aprimoramento”, realizada de modo remoto em 01/09, contou com 14 inscrições, cinco (05) participantes e três (03) currículos construídos desde o princípio e duas (02) atualizações.

Figura 3 - oficina III



Fonte: da autora (2023).

Oficina 4 – “Comunicação oral: apresentando trabalhos em eventos acadêmico-científicos”, realizada online no dia 06/09, objetivava auxiliar os alunos na construção dos slides de apresentação oral e nas técnicas de oratória para um determinado evento acadêmico-científico. Foram sete (07) inscrições, sendo uma delas de um estudante de uma instituição de ensino externa à UEMG.

Figura 4 - oficina IV



Fonte: da autora (2023).

Oficina 5 – “Banner e Comunicação Oral em Seminários: quais informações apresentar?”, realizada presencialmente no dia 04/10, no laboratório de informática da unidade, contou com seis (06) inscritos e seis (06) participantes, objetivou auxiliar os alunos a compreenderem estes gêneros, sua importância, composição e a construir os seus para apresentarem em um determinado evento científico.

Oficina 6 – “O artigo científico: linguagem, seções e funções”, realizada de modo remoto no dia 13/10, recesso escolar, contou com 33 inscritos e 24 presentes, sendo um (01) deles, externo à UEMG.

Figura 5 - oficina V



Fonte: da autora (2023).

As oficinas totalizaram, portanto, 119 inscrições, 65 participantes ativos – sendo dois (02) deles externos à UEMG; e oito (08) produções de resumos acadêmicos destinadas a eventos científicos, dos quais quatro (04) foram aprovados e apresentados nesses eventos.

Análise e discussão

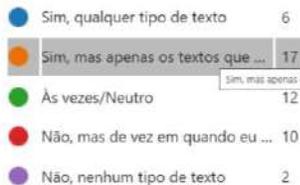
Observou-se que, a figura do “professor corretor” foi diluída, dando lugar à ideia de “par”, aquele que irá ler e criticar, mas com objetivos que foram além de “dar a nota”, mas sim o de contribuir ativamente para o aperfeiçoamento dos textos produzidos.

Diagnosticando os alunos

Antes da primeira oficina, no questionário diagnóstico, foram obtidos os seguintes resultados de 47 participantes dos três (03) cursos ofertados na instituição:

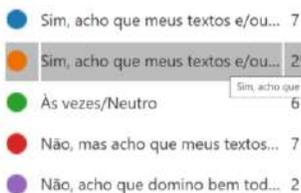
1. Você gostava de ler e/ou escrever antes de entrar na faculdade? (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)



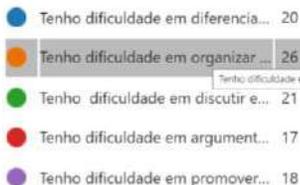
2. Você sente alguma dificuldade de ler e/ou escrever na faculdade? (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)



3. Caso sinta alguma dificuldade em produzir (escrever) os textos acadêmicos/científicos, assinale quais são (pode marcar mais de uma opção)

[Mais Detalhes](#)



4. Descreva: quais são as suas principais dificuldades na hora de elaborar um texto acadêmico?

Dificuldades gerais	%
Expor ideias/conhecimento	72%
Produção coerente com o que foi pedido	65%
Diferenciar/produzir os diferentes tipos de texto	65%
Como iniciar os textos	62%
Organizar as ideias no papel	60%
Usar as informações que lê/possui	32%
Transformar o 'esquema' em um texto de qualidade	47%
Fechamento do texto	41%
Relacionar as citações com as ideias	23%
Não fugir do tema	52%

Fonte: da autora (2023).

Posteriormente, a cada oficina realizada, observou-se uma evolução na compreensão dos gêneros acadêmicos e na capacidade de elaborá-los, demonstrando uma apropriação do conceito e dos caminhos para a prática. O que será elencado a seguir.

Dificuldades sendo superadas

Uma das participantes da primeira oficina, após a finalização dos três (03) encontros, afirmou: “[...] os textos acadêmicos têm uma linguagem mais formal do que nós temos no dia a dia, na linguagem que estamos acostumados” (P9 – sic); outra afirmou:

Os textos que circulam fora dos meios acadêmicos têm um formato popular para que várias pessoas de várias formações possam ter acesso às informações apresentadas, já os textos acadêmicos têm um vocabulário específico para pessoas da academia, com palavras e termos rebuscados e formatos específicos da e para academia (P11 – sic).

Ambas, reforçando as suas compreensões sobre a temática.

Quando questionados sobre a técnica da 'tempestade de ideias - brainstorm' apresentada como uma ferramenta para ajudar a se inspirar e a escrever sobre qualquer assunto, foram obtidas respostas como: P2 “Sim, é uma ferramenta muito útil”, P3 “Sim, gostei muito” e P4 “Pode sim ajudar e pretendo usá-la sempre”.

Sobre a importância de se ler para obter repertório e conhecimentos diversos, pois leitura e escrita são resultantes de boas práticas, foram obtidas respostas como: P2 “é de extrema importância, porque traz embasamento e clareza para o texto”; P4 “Depois da oficina percebi a necessidade de buscar outras leituras”, P7 “Com certeza a utilização de referências e fontes para embasar nossos argumentos nos textos a serem produzidos” e P9 “Sim. Pois ganho mais informações para falar de determinado assunto. Geralmente, faço pesquisas para falar sobre”.

Publicações e participação em eventos

Além do acompanhamento individual, das respostas obtidas antes e depois de cada oficina e das produções textuais realizadas em cada encontro, foram observadas as seguintes conquistas dos participantes após a participação nas oficinas de extensão: “Oficina 2 - Como produzir resumos acadêmicos e me inscrever em eventos científicos”: produção de oito (08) resumos, dos quais quatro (04) foram aceitos e apresentados em um determinado evento acadêmico-científico; “Oficina 3 - O Currículo Lattes: construção e aprimoramento”: produção de três (03) currículos a alunos que ainda não tinham, além da atualização de dois (02) outros; e “Oficina 5 - Banner e Comunicação Oral em Seminários: quais informações apresentar?”: com seis (06) banners elaborados para serem apresentados em um determinado evento acadêmico-científico.

Conclusão

Diante do objetivo geral de explicar como as oficinas de extensão - oriundas do projeto “Letramentos acadêmicos: leitura-escrita, autoria e produção científica na graduação” da UEMG Campanha, financiado pelo PAEx 01/2023 – poderiam contribuir para a formação do futuro professor alfabetizador, foram realizados encontros teórico-práticos, produzidos, lidos e corrigidos coletivamente textos de variados gêneros e aplicados questionários antes e depois de cada encontro.

Foram, ao todo, seis (06) oficinas, realizadas de forma presencial ou remota, que contaram com 119 inscrições, 65 participantes ativos – sendo dois (02) deles externos à UEMG; oito (08) produções de resumos acadêmicos destinadas a eventos científicos, dos quais quatro (04) foram aprovados e apresentados nesses eventos; e seis (06) banners que serão apresentados em um evento acadêmico-científico ainda em 2023.

Conclui-se que a experiência deste projeto de extensão contribuiu para a formação inicial do futuro professor alfabetizador, pois promoveu o letramento acadêmico, a reflexão, momentos dialógicos e o aperfeiçoamento individual do processo de leitura e escrita, por meio de produções textuais, leituras e reescritas.

Defende-se a continuação e a ampliação deste projeto, de forma a diminuir os conflitos entre professores e alunos quanto à escrita acadêmica, assim como afirma Lillis (1999 *apud* FIAD, 2011, p. 363) ao argumentar que as convenções de escrita são desconhecidas dos alunos e que os professores não podem apenas esperar que eles já as conheçam, mas que devem explicitá-las a eles.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. 6º ed. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. 10 p. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>.

LEA, M; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 09 jul. 2022.

Trabalho completo 17

TECNOLOGIAS E MULTILETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA APRENDIZAGEM ABRANGENTE

Carla Carolina de Souza Moreira
Secretaria Municipal de Educação de Camboirú/SC
Paula Antônia Ferreira de Souza
Secretaria Municipal de Educação de Camboirú/SC

Introdução

Diante do cenário desafiador que a sociedade enfrentou nos últimos anos, marcado pela pandemia de COVID-19, torna-se ainda mais premente abordar a importância de uma abordagem sociocultural nas instituições educacionais.

A crescente influência da globalização e as transformações sociais contemporâneas já demandam uma postura aberta e inclusiva por parte das escolas, promovendo a valorização da diversidade cultural e linguística. No entanto, a pandemia trouxe à tona novos desafios, especialmente no contexto do retorno às aulas presenciais após dois anos de ensino remoto para as crianças dos anos iniciais.

Essa transição representou um período de readaptação significativo, no qual as escolas precisaram lidar não apenas com as questões culturais e linguísticas, mas também com as consequências psicossociais da pandemia, incluindo o impacto na saúde mental das crianças e a necessidade de redefinir as estratégias pedagógicas em um ambiente escolar transformado. Em consonância, Santos (2013, p. 27), afirma que:

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e assumir outras funções, e principalmente contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e atuar com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos explícitos e latentes do processo de socialização.

Portanto, este relato de experiência abordará as contribuições da intervenção pedagógica de uma professora, mediada pelas práticas de multiletramentos, realizada em uma instituição de educação básica com

estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. Essa abordagem, inserida em um contexto sociocultural e consciente das complexidades introduzidas pela pandemia, revelou-se fundamental para a formação integral dos estudantes e sua preparação para uma sociedade cada vez mais multicultural e globalizada.

Em consonância com as ideias de Liberali (2015) sobre multiletramentos, exploraremos como essa abordagem pode oferecer uma base sólida para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e promover a participação social plena e equitativa, considerando os diferentes *backgrounds* e experiências dos alunos em um ambiente de pluralismo democrático.

Metodologia: descrição da experiência

Este texto descreve uma pesquisa de natureza teórico-empírica, na forma de um relato de experiência, conduzida em uma instituição de ensino da rede pública, com duas turmas do 1º ano do ensino fundamental, durante o período de fevereiro a julho de 2023. Essas crianças enfrentaram desafios de adaptação ao ambiente escolar e às novas normas devido aos impactos da pandemia.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de revisar a abordagem pedagógica. Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica para determinar o nível de proficiência em leitura e escrita dos alunos.

A avaliação diagnóstica compreendeu duas fases distintas. A primeira fase, conduzida pela professora regente da turma, que procedeu a observações detalhadas e registradas durante atividades lúdicas. Durante este período de avaliação, que se desenrolou na primeira semana do período letivo, cada criança recebeu uma porção de massa de modelar e foi instruída a seguir comandos específicos para moldá-la. O primeiro comando solicitava que escrevessem seus próprios nomes usando a massa de modelar, enquanto em momentos subsequentes, foram desafiados a moldar números. Nesse contexto, a observação teve por objetivo a avaliação da coordenação motora fina das crianças, a verificação de seu reconhecimento de letras, números e numerais, bem como a observação da organização adequada destes elementos. Adicionalmente, buscou-se identificar noções de orientação espacial e a presença de escrita espelhada, bem como avaliar o grau de autonomia, iniciativa e a capacidade de manter o foco na atividade.

A segunda fase da avaliação diagnóstica consistiu em uma avaliação em rede, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), conduzida por meio de um teste de múltipla escolha abrangendo os componentes curriculares de língua portuguesa, matemática e ciências naturais. Neste contexto, foram avaliadas as habilidades das crianças em distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, segmentar oralmente palavras em sílabas, identificar informações explícitas em um texto, identificar a letra inicial de palavras, segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos, relacionar números com quantidades, distinguir grandezas como maior e menor, grosso e fino, identificar sólidos geométricos, reconhecer moeda brasileira, compreender o conceito de dia e noite, nomear partes do corpo e identificar texturas.

Com o resultado das avaliações e observações realizadas pela professora, notamos que muitas das crianças enfrentavam dificuldades em questões relacionadas à autonomia, resolução de problemas e na habilidade de distinguir letras de números e símbolos. Diante destes resultados tornou-se evidente a necessidade de desenvolver um plano de ação personalizado para atender às necessidades individuais das crianças.

Nesse processo, optou-se por começar o ensino das vogais com base nos nomes dos próprios alunos, uma estratégia que se mostrou eficaz.

O próximo passo envolveu a apresentação do plano aos pais durante uma reunião de pais e mestres na escola. Nessa ocasião, foram compartilhados os resultados gerais da avaliação diagnóstica e explicadas as metodologias a serem adotadas. A reunião também serviu como espaço para os pais expressarem suas dúvidas e preocupações em relação ao processo de aprendizagem de seus filhos.

Com o planejamento pedagógico e parceria estabelecida com os pais, deu-se início à intervenção. O primeiro passo foi estabelecer uma rotina que começava com a exploração do alfabeto e dos fonemas. Para isso, foram utilizados recursos como vídeos da fonoaudióloga Letícia, incluindo "MultiGestos 1-2-3" e "A LETRAS FALAM – NANI MEDEIROS", que demonstraram ser eficazes na captação do interesse das crianças.

Em pouco mais de 15 dias, testemunhamos um progresso notável no desenvolvimento dos alunos. Esse avanço positivo serviu como motivação para ampliarmos nossa abordagem, incorporando elementos adicionais à rotina. Passamos a utilizar a plataforma ESCOLAGAME, que oferece atividades lúdicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o BEBELÊ, que, apesar de não estar alinhado à BNCC, oferece conteúdo de excelente qualidade.

Os resultados não tardaram a surgir. Crianças que inicialmente não reconheciam as letras do alfabeto passaram a identificá-las e a utilizá-las de maneira satisfatória. Além disso, o aplicativo EDUEDU, embora tenha se mostrado excelente para avaliações diagnósticas e personalização do ensino, enfrentou limitações devido à falta de dispositivos na escola.

A fim de abordar essa problemática, procedeu-se ao envio de uma comunicação aos responsáveis pelas crianças, apresentando uma explicação concernente à existência do aplicativo. Foi reportado que o aplicativo em questão adota uma abordagem individualizada, direcionada à satisfação das necessidades específicas de cada criança. Adicionalmente, enfatizou-se a segurança intrínseca do aplicativo, respaldada pelo fato de que as crianças já haviam tido a oportunidade de testá-lo previamente em ambiente escolar, o que contribuiu para adesão por parte dos responsáveis.

Outro recurso valioso, o GRAPHOGAME, disponibilizado pelo Ministério da Educação, também enfrentou desafios semelhantes. Reconhecendo o potencial dessas ferramentas, sugeriu-se aos pais que as baixassem e as oferecessem diariamente aos filhos por pelo menos 15 minutos.

Como parte da rotina diária, introduziu-se a "Hora da Leitura", na qual os alunos realizavam leituras individuais. Nesse momento, a colaboração da professora auxiliar foi fundamental, pois fazia anotações que posteriormente eram discutidas, possibilitando intervenções específicas para auxiliar os alunos com dificuldades.

Após aproximadamente três meses seguindo essa rotina, foi possível observar um progresso significativo na aquisição da leitura e escrita. Dos 52 alunos matriculados, 22 demonstraram proficiência satisfatória em leitura e escrita, enquanto 16 conseguiram ler, mas enfrentam desafios na correspondência fonema-grafema durante a escrita. Cinco crianças ingressaram com sucesso no processo de escrita e leitura, e apenas seis apresentaram progresso limitado nesse período.

Avaliando esses resultados positivos, decidiu-se continuar o trabalho, reconhecendo a importância do envolvimento ativo das famílias no processo de aprendizado. Como parte desse envolvimento, solicitou-se às famílias que gravassem a leitura de seus filhos e marcasse o perfil da escola nas redes sociais. Embora essa atividade tenha obtido boa adesão, alguns vídeos foram perdidos devido a problemas de gestão das redes sociais da escola.

Com o propósito de não desestimular a participação das famílias, foram apresentadas desculpas e uma explicação foi fornecida, esclarecendo que a administração das postagens estava a cargo de um

terceiro e, infelizmente, as mesmas foram perdidas. No entanto, apesar da desilusão, os pais manifestaram compreensão diante da situação.

Conseqüentemente, surgiu uma oportunidade propícia para a criação de uma conta em uma plataforma de rede social dedicada à turma. Essa iniciativa demonstrou potencial na promoção da autoconfiança das crianças, permitindo que compartilhassem suas realizações e interagirem de forma construtiva. A ativação dos comentários foi planejada para o último trimestre do ano, visando à maturidade das crianças para compreender o impacto das interações online e o nível de entendimento que seria explicado por Soares como:

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (2002, p.151).

Além de impulsionar a autoconfiança, o uso de redes sociais como ferramenta pedagógica contribuiu para o desenvolvimento intelectual das crianças, aprimorando habilidades sociais e cognitivas, incluindo resolução de problemas, compreensão crítica e memória. As crianças também aprenderam a discernir e avaliar informações de forma crítica, diferenciando o conteúdo valioso do irrelevante.

Dessa forma, essa experiência pedagógica destaca a importância da flexibilidade e da personalização no ensino, especialmente em um contexto de desafios como a pandemia. A combinação de abordagens diversificadas, recursos digitais e envolvimento ativo das famílias revelou-se eficaz na promoção da alfabetização e no desenvolvimento das crianças, demonstrando que a educação pode se adaptar a cenários desafiadores quando se abraça a inovação e a colaboração.

Reflexões sobre a experiência: análise

Ao lembrarmos esta experiência pedagógica, é inegável observar a transformação notável que ocorreu nas crianças ao longo desse processo. A abordagem centrada nos multiletramentos não apenas impulsionou a alfabetização, mas também desencadeou um desenvolvimento abrangente em diversas áreas.

Nossos alunos não apenas adquiriram habilidades de leitura e escrita, mas também aprimoraram suas habilidades sociais, cognitivas e críticas. A jornada de aprendizado não se limitou à sala de aula, mas estendeu-se ao ambiente online, onde as crianças não apenas interagiram

construtivamente, mas também descobriram informações com discernimento. Neste momento de reflexão, exploraremos como essa abordagem aberta e inclusiva moldou não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua autoconfiança, habilidades sociais e compreensão crítica, enriquecendo significativamente suas jornadas educacionais.

Após alguns meses seguindo essa rotina, foi possível observar um progresso significativo na aquisição da leitura e escrita. Dos alunos matriculados, 42% desenvolveram com proficiência as habilidades de leitura e escrita, enquanto 31% dominaram as habilidades de leitura, mas enfrentam desafios na correspondência fonema-grafema durante a escrita. Apenas 10% das crianças ingressaram com sucesso no processo de escrita e leitura, e somente 12% apresentaram progresso limitado nesse período.

Nossa jornada nessa experiência pedagógica foi repleta de desafios, descobertas e, acima de tudo, crescimento. Observar o progresso notável das crianças, não apenas em habilidades linguísticas, mas também em suas habilidades sociais, cognitivas e críticas, é uma recompensa inestimável. Essa abordagem centrada nos multiletramentos, que transcendeu as barreiras da sala de aula, mostrou-se eficaz em enriquecer as jornadas educacionais de nossos alunos.

Considerações finais

As considerações finais deste estudo pedagógico revelam a importância crucial da flexibilidade e personalização no ensino, particularmente em contextos adversos como a pandemia que afetou a experiência das duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I na pequena escola da rede pública em Camboriú, SC. Esta análise da prática educacional destaca que a combinação de abordagens diversificadas, recursos digitais e envolvimento ativo das famílias desempenhou um papel vital na promoção da alfabetização e no desenvolvimento das crianças.

Os resultados positivos que alcançamos, com uma significativa parcela de alunos adquirindo proficiência na leitura e escrita, reforçam a eficácia desse método. Além disso, testemunhamos o desenvolvimento abrangente de nossos alunos, que não se limitou às habilidades linguísticas, mas se estendeu a aspectos sociais, cognitivos e críticos.

O compromisso com a revisão da abordagem pedagógica, aliado à aplicação de métodos diversificados e ao engajamento ativo das famílias, destacam a eficácia dessas estratégias em superar os desafios para a

alfabetização das crianças. É uma jornada que requer esforço contínuo e parceria entre todos os envolvidos.

A personalização do ensino, a diversificação de abordagens e a participação ativa das famílias são componentes essenciais para o sucesso educacional das crianças, independentemente das circunstâncias. A experiência descrita aqui serve como um testemunho tangível de que a educação, quando flexível, adaptativa e colaborativa, pode florescer mesmo diante das circunstâncias mais complexas, inspirando outros educadores a explorar abordagens similares em busca do melhor para o desenvolvimento de seus alunos.

Referências

BEBELÊ, ABC em português. Plataforma educacional. Disponível em: <https://www.bebele.com.br/>. Acesso em: 18/02/2023.

EDUEDU. Ensinando crianças a ler e escrever. Disponível em: <https://www.eduedu.com.br>. Acesso em: 18/02/2023.

Escola games. Disponível em: <https://www.escolagames.com.br/>. Acesso em: 18/02/2023.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. **Projeto Digit-m-ed Brasil:** uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. Volume 10 - Número 3 - nov/dez de 2015.

MEDEIROS, Nani. **As letras falam.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI&t=6s>. Acesso em: 18/02/2023.

MULTIGESTOS 1-2-3. Disponível em: <https://www.youtube.com/@multigestosleticia/videos>. Acesso em: 18/02/2023.

SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. [online]. **Educação & Sociedade**, Unicamp, v. 23, n. 81, p. 143-160 (2002). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/03/2023.

Trabalho Completo 18

UM OLHAR PARA AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stephany Zafira dos Santos Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Taís Aparecida de Moura

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Introdução

[...] podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler. (CARVALHO, 2005, p. 9).

Este trabalho é decorrente de uma pesquisa de iniciação científica realizada em 2022 com Apoio do Programa de Iniciação Científica (PAPq) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Tal pesquisa teve como objetivo investigar as propostas de produção de texto em um livro didático de alfabetização, da coleção Ápis, para o 1º ano do Ensino Fundamental. A inquietação por pesquisar sobre a produção de texto neste livro em específico se deu pelo fato de ser um dos livros mais presentes nas escolas públicas no contexto do sul de Minas Gerais.

Sabemos que o livro didático (LD) é um dos recursos mais utilizados pelo(a) professor(a) no cotidiano escolar, por isso justifica-se a importância dessa investigação documental, tendo em vista que neste material estão implícitas escolhas políticas, pedagógicas, sociais e econômicas. Entendendo que, a história da alfabetização se deu pela disputa em defesa dos métodos de marcha sintética ou pelas de marcha analítica (MORTATTI, 2006), é importante localizar o LD dentro do percurso histórico em torno da preocupação em como ensinar a leitura e a escrita.

Para tanto, no decorrer deste texto abordaremos brevemente a respeito da história dos LDs, discorreremos sobre os gêneros textuais e, em especial, faremos uma análise de como é a exploração na atividade de produção de texto do gênero convite.

Livro didático: contextualização situada na história dos métodos de alfabetização

Consideramos relevante pesquisar sobre o LD frente a sua forte presença nas escolas públicas do país, porém numa perspectiva de não só analisarmos o que concerne seus conteúdos, mas a sua própria natureza enquanto um artefato cultural que é notável, principalmente, na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Daniele Gazola, Tatiana Teixeira e Clarice Hilgemann (2012, p. 65) verificam que “O livro didático é um instrumento de ensino e material de apoio muito utilizado no cotidiano escolar brasileiro sendo, muitas vezes, o único material utilizado pelo professor [...]”. O LD é o recurso mais presente na maioria das escolas públicas brasileiras, e em especial, no município de Passos, Minas Gerais, local onde se inserem as pesquisadoras.

Eliane Peres e Chris Ramil (2018, p. 36) sinalizam que:

[...] diferentes pesquisadores têm revelado que o livro didático é um objeto cultural de natureza complexa, inscrito em uma lógica mercantil de produção e de circulação, portador de saberes considerados legítimos de serem ensinados na escola e que expressa relações de poder, uma vez que nele estão inscritos valores, ideologias, cosmovisões e perspectivas “interessadas”.

Ou seja, o LD de forma alguma é um material “neutro”, isento de interesses políticos e econômicos na comercialização, ou mesmo, em relação aos conteúdos que são priorizados na totalidade deste material. A respeito, Artur Morais (2022) destaca um ponto importante e relevante para a discussão que se segue em relação à politicidade intrínseca em como, para que e com o que se ensina. Por exemplo, diante da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, as editoras já se alinharam a este documento normativo e, na perspectiva de Morais (2022), é notável um momento que defende apostilados, sistemas de ensino e outros pacotes padronizados, sob a justificativa de estarem “alinhados à Base”.

A priori, percebemos que é notável a presença dos LDs em turmas de alfabetização, estando também disponíveis outros recursos utilizados pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as), sejam jogos de alfabetização do acervo da escola ou confeccionados pelo(a) próprio(a) docente, textos em diferentes suportes textuais, alfabeto móvel, entre outros. Refletindo sobre os recursos didáticos, observamos que é importante levar em consideração que o LD foi ganhando mais espaço nos contextos educativos, sobretudo, em meio a disputas e conflitos no campo da alfabetização.

Desde o século XIX foram produzidos materiais a serem utilizados para o ensino da leitura e escrita, sejam as cartilhas de marcha sintética ou analítica. As disputas entre “velhos” e “novos” métodos de alfabetizar (MORTATTI, 2006) não é recente. No final do século XIX, o movimento em defesa de um método ou outro para alfabetização, além de influenciarem na formação inicial dos alfabetizadores, também refletia nos recursos didáticos disponíveis, que até o final do século XX, era marcado fortemente pela presença das cartilhas nas escolas públicas brasileiras, como por exemplo, “Cartas ABC”, “Caminho suave” (CARVALHO, 2005). A escolha por um ou outro método para alfabetizar não é estritamente pedagógica, mas também perpassa pela intencionalidade política. Dito isso, Moraes (2012), discute que este movimento em defesa de um ou outro método de alfabetização, esconde o forte controle e a visão que se tem do(a) professor(a) e da criança aprendiz.

Retomando para o contexto atual, a criação do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) é recente, foi a partir do decreto n. 91.542, que instituiu o programa em 1985, outras iniciativas por parte do Estado foram executadas com o intuito de distribuir livros nas escolas, mas o PNLD prevê a distribuição de LDs de forma ampla e gratuita para todas as escolas públicas brasileiras, com escolhas a cada quatro anos.

Refletir sobre o livro didático e as suas implicações pedagógicas, como também políticas, releva a importância de outras pesquisas que explorem essa temática, a propósito Alain Choppin (2004, p. 551) sinaliza que “as pesquisas históricas referentes aos livros didáticos e, posteriormente, às edições escolares, tiveram desde os anos de 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos, um considerável impulso”. Entretanto, o autor adverte que tais pesquisas têm dado maior ênfase nas análises dos conteúdos, de um componente curricular específico, relegando as análises em toda sua totalidade histórica, social e econômica.

Neste contexto, entendemos de que é preciso repensar como é organizado o livro didático para alfalettrar, isto é, verificando como é explorado a leitura, escrita, oralidade e compreensão de texto vinculado com a aprendizagem da tecnologia da escrita, mas analisando este material em toda sua totalidade, não só verificando uma faceta, que seria a pedagógica, mas compreendendo as relações que são estabelecidas a partir da comercialização, escolha, distribuição e uso deste material.

Nas próximas seções, exploraremos as problemáticas em torno do livro didático selecionado, se permitem que as crianças explorem diferentes gêneros textuais para se alfabetizarem e se letrarem, como são contemplados os gêneros textuais nas atividades de escrita e se de fato

propiciam que as crianças se apropriem da linguagem com propósito comunicativo.

Um convite ao convite: o trabalho com gêneros textuais para alfastrar

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilidade, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social. (CARVALHO, 2005, p. 69).

De acordo com Maria da Graça Costa Val (2007) o trabalho com gêneros não deve ser reduzido ao processo de ensino dos aspectos formais do texto, uma vez que eles são determinados não só pela forma, mas também pela função, suporte, contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem. Na mesma direção, para Luiz Antônio Marcuschi (2008) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases, pois entender frases ou palavras é vê-las em um contexto maior, é produzir sentidos e não extrair apenas conteúdos prontos; em outras palavras, entender um texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

Segundo Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa (2015) o uso de variados textos em sala de aula permite o acesso a diferentes saberes, a novas habilidades de leitura e escrita e a novos conhecimentos exigidos na sociedade atual, ou seja, possibilita novos letramentos. Marcuschi (2008) explica que o gênero textual diz respeito aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Segundo o autor, são os textos que encontramos em nossa vida cotidiana e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos realizados na integração de forças históricas, sociais, entre outras. Em síntese, “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

De acordo com Gazola, Teixeira e Hilgemann (2012, p. 68), os gêneros são:

[...] entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas. Exemplo: telefonema, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva,

resenha, cardápio de restaurante etc. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011, p. 74) ressaltam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” e “o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (IDEM, 2011, p. 64-65). Deste modo, conforme indicado em orientações curriculares atuais (BRASIL, 2018), entende-se a importância de a criança vivenciar experiências com gêneros orais e escritos diversos, como agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, lista, legendas, fotos, entre outras.

Dadas as definições sobre gênero, ponderamos que o trabalho com gêneros textuais em sala e aula, numa perspectiva de alfabetizar letrando, é preciso. Contudo, não basta explorar os textos que aparecem no LD numa perspectiva formalista e classificatória. Vimos que é preciso compreender sua função, por exemplo, é interessante que a criança aprenda a redigir um convite e que saiba em qual situação esse tipo de texto circula.

Em suma, compreendemos que o trabalho com gêneros textuais para alfabetizar deve partir de textos com funções comunicativas reais, que as crianças já têm contado em espaços escolares ou não. Apoiadas em Carvalho (2005), Soares (2020), entre outros(as) autores(as) argumentamos que não basta apenas identificar o gênero textual, mas o alfabetizando deve ser sujeito ativo no processo de apropriação dos diferentes usos sociais da língua, compreendendo aquilo lê, escreve e produzindo sentido(s).

Na sequência, apresentaremos os caminhos metodológicos desta pesquisa, e, posteriormente veremos como o gênero textual convite é contemplado no documento (LD) analisado.

Caminhos metodológicos

A pesquisa apresentada neste artigo respaldou-se numa abordagem qualitativa, tendo por instrumento metodológico o desenvolvimento de uma análise documental e de conteúdo. Segundo Maria Marly de Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentação que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornas, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, tivemos a preocupação em não realizar uma “compreensão espontânea” (BARDIN, 2016), portanto, mantivemos uma “vigilância crítica” no olhar sob as atividades que seriam selecionadas, fizemos uma pré-análise, para posteriormente explorar o material e categorizar os dados.

A respeito da obra escolhida para análise, as autoras Ana Maria Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2017) informam que este LD promove a apropriação do sistema de escrita pela criança, por meio da aprendizagem significativa, inserindo-a em situações reais de letramento, leitura e escrita, por meio de gêneros textuais diversos, o que ajudará o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas.

Na referida coleção, as autoras, Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. IX), assumem que o texto tem centralidade na prática diária das diferentes formas de linguagens, sendo assim “a estrutura da coleção se organizada em torno dos gêneros textuais, pois se pretende assegurar ao máximo possível a vivência dos alunos com textos de circulação social real”. Identificou-se ainda, que a formação do leitor de textos literários foi privilegiada, pois eles contribuem para o desenvolvimento do senso estético, da fruição estética, da sensibilidade etc.

Outro aspecto que observamos em relação à abordagem dos gêneros textuais no livro selecionado, é que além do texto ser a centralidade das práticas de linguagem, os conteúdos expressos estão alinhados à BNCC (2018) e focam para o desenvolvimento de competências e habilidades pautadas em cinco eixos organizadores, são esses: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e gramaticais; educação literária. Sendo assim, em cada unidade, comumente, notamos que é apresentado um gênero textual, na sequência, há atividades individuais ou coletivas que exploram a leitura, a interpretação, a prática de oralidade, a produção de texto e atividades que abordam o conhecimento linguístico e gramatical, por meio do estudo específico de uma letra, com exercícios de rimas, aliteração, formação de novas palavras, identificação de fonemas, entre outros.

Vejamos a seguir mais detalhes sobre o gênero convite.

Analisando o gênero textual convite em um livro didático de alfabetização

O estudo sobre o gênero textual convite, no referido LD analisado, aparece na décima quinta unidade do material. Inicialmente é proposto que a criança recorte pedaços de papéis como suporte para a escrita de um

convite após o estudo do gênero. Na sequência, há uma atividade de leitura, conforme ilustra a próxima figura:

Figura 2 - leitura de um convite



Fonte: livro didático analisado na pesquisa

Em seguida, notamos uma iniciativa para que seja feita a interpretação do gênero lido. Vimos que há questões simples, as quais exigem que as crianças identifiquem e copiem informações no texto, por exemplo: copie o nome de quem convida; em que local será a festa? Circule o endereço no convite; para quem a criança escreveu o convite? Essas são exemplos de algumas perguntas que fomentam a interpretação do texto.

A partir da análise da proposta de interpretação de texto, entendemos a exploração do gênero em destaque deve se dar muito além da identificação de informações e cópia de palavras, afinal, conforme afirma Soares (2020) o indivíduo letrado não é apenas que sabe ler e escrever, mas aquele que faz uso competente e frequente da leitura e da escrita em diversas práticas sociais. A propósito,

[...] todos os gêneros e tipos de textos podem entrar para a sala de aula e quanto mais rico o contato, mais se amplia o repertório de competências. Entretanto, o professor poderá escolher e priorizar alguns gêneros de textos possíveis de serem compreendidos e utilizados com mais

frequência em determinado ciclo ou turma. E, mais especificamente, poderá selecionar alguns tipos que serão mais explorados em termos de estrutura, com estudos detalhados de sua forma de organização, de sua forma de apresentação na folha etc. (FRADE, SILVA, 2005, p. 49).

Sendo assim, analisamos que na abordagem do gênero convite com as crianças, faz-se necessário ampliar as possibilidades de exploração do texto, ou seja, consideramos pertinente que as crianças tenham a oportunidade de ler vários-outras convites, bem como é importante oportunizar a reflexão sobre a estrutura do texto, além de experienciar oralmente variadas situações de criação de convite, de modo a aprofundar a interpretação e uso deste gênero.

No que diz respeito à proposta de produção de texto, observamos que fora pré-definido o contexto de escrita, com o objetivo de o aluno(a) elaborar um convite para uma festa de aniversário.

Figura 3 - produção de texto de um convite

PRODUÇÃO DE TEXTO

CONVITE

QUE TAL CRIAR O CONVITE PARA A FESTA DE SEU ANIVERSÁRIO?

PLANEJAMENTO

RELEMBRE AS INFORMAÇÕES QUE NÃO PODEM FALTAR:

- PARA QUE EVENTO É O CONVITE;
- PARA QUEM ELE SERÁ ENVIADO (NOME DO CONVIDADO);
- DATA, LOCAL E HORA DO EVENTO;
- SEU NOME.

ESCRITA

FAÇA O RASCUNHO DO TEXTO NO SEU CADERNO.

REVISÃO E REESCRITA

1. RELEIA O QUE ESCREVEU PARA A PROFESSORA PARA VER SE NADA FOI ESQUECIDO.
2. PASSE O TEXTO DO CONVITE PARA O CARTÃO QUE VOCÊ FEZ NA PÁGINA 168 OU PARA UM MODELO DE CARTÃO FEITO NO COMPUTADOR. SE QUISER, USE ESSE CARTÃO EM SEU PRÓXIMO ANIVERSÁRIO.

Fonte: LD analisado na pesquisa

Interpretamos como relevante que na proposta de produção de texto as crianças têm a possibilidade de lembrar as características de um convite, compreendendo que a escrita tem uma intenção, a qual está vinculada à própria realidade social delas, já que se trata de um texto que possivelmente tiveram algum contato em seus contextos de vida.

Porém, nessa análise argumentamos que uma única produção textual limita a compreensão do gênero convite. Não basta aprender a identificar e classificar o convite. Faz-se interessante que as crianças saibam em que situação esse gênero lhe será útil, como elas podem redigi-lo e qual seu uso social. Para que essa apropriação ocorra, destacamos que é importante ir além do livro didático, de modo que as crianças tenham a oportunidade, por exemplo, de criar e enviar convites para seu colega de turma, uma amiga, um familiar etc. Em outras circunstâncias, as crianças podem fazer uma pesquisa levantando as diferentes possibilidades de escrita de convite, a partir de uma seleção de vários exemplares do gênero, montando um acervo com vários tipos de convite.

Além disso, sem perdemos de vista, por exemplo, as contribuições de João Wanderley Geraldi (2011) sobre o texto em sala de aula, ressaltamos que em todas as propostas de produção de texto vale propiciar que as crianças discutam: para quem escrever o convite? Para quem? Como será veiculado? Em que suporte (manuscrito, digitado)? Qual o conteúdo? Enfim, outras questões podem ser levantadas, mas sem perder de vista que toda produção de texto precisa ser revisada, às vezes, reescrita até se chegar à produção final do convite.

Considerações finais

Ao longo do artigo discutimos a respeito do uso do LD focalizando como o gênero textual convite é abordado, num material didático específico para turmas de alfabetização.

Portanto, a partir da análise documental e de conteúdo refletimos a respeito da abordagem do gênero textual em sala de aula ponderando que se faz interessante ir além do uso do LD, na medida em que as atividades de oralidade, leitura e produção de texto propiciem que a criança se aproprie, cada vez mais, dos usos sociais da língua.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016, 141 p.
BORGATTO, Ana Maria T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera I. C. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2017, 380 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 144 p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmDCxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt> Acesso em: 13 ago. 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.). **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Caderno do Formador – Ministério da Educação. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2007, 68 p.

FRADE, Isabel C. A. da S.; SILVA Ceris S. R. da. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula**. Caderno do Professor – Ministério da Educação. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005, 70 p.

GAZOLA, Daniele; TEIXEIRA, Tatiana S.; HILGEMANN, Clarice M. A abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 4, n. 2, p. 65-79, 2012. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/224>
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 abr. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.

MORAIS, Artur G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.16 (edição especial), p. 01-14, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584> Acesso em: 13 ago. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007, 232 p.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris A. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018034> Acesso em: 28 fev. 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 152 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, 240 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, SP: Contexto, 2021, 352 p.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima B. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático:** um estudo etnográfico. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Trabalho completo 19

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Márcia de Souza dos Santos
Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/RMPBH

Introdução

O processo de alfabetização e letramento já é complexo quando a criança tem todas as condições plenas de desenvolvimento. Este processo no contexto da educação inclusiva envolve muito mais complexidade ao considerar as dificuldades de aprendizagem de cada criança dentro das suas possibilidades e limitações. Para Tassa, Cruz e Cabral (2023, p. 79):

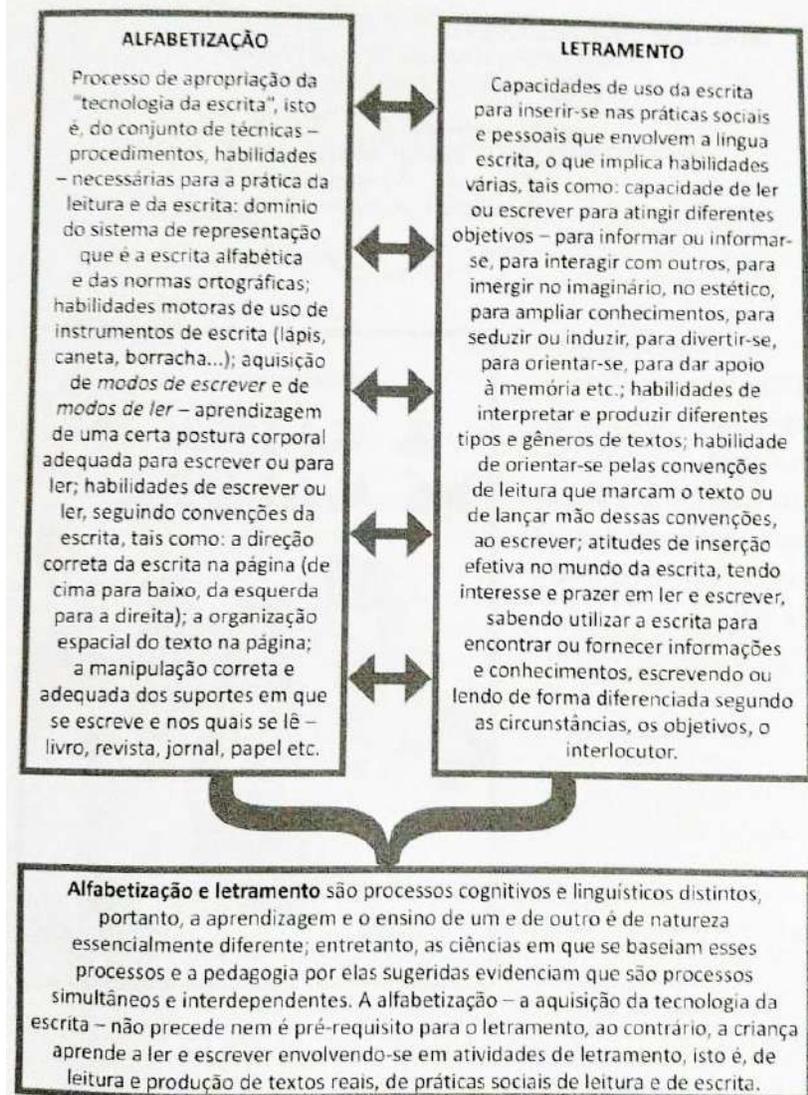
A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas todas as formas de diferenciados alunos, sejam elas culturais, étnicas ou socioeconômicas, por exemplo. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

Levando em consideração que o caderno 3 do MEC sobre Educação Inclusiva (2004) corrobora tal afirmativa, ao indicar que:

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

O conceito de alfabetização e letramento considera que são elementos distintos, mas que fazem parte de um processo indissociável, conforme Imagem 1 (SOARES, 2021).

Imagem 1 – Conceito de alfabetização e letramento segundo Soares (2021)



Fonte: Alfalettar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever (SOARES, 2021, p. 27).

Dentre as diversas dificuldades de aprendizagem e transtornos que podem ocorrer ainda nos primeiros anos de vida, este artigo leva em consideração o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as implicações da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na tentativa de alfabetizar uma criança do sexo masculino, matriculada no 1º ano do Ensino

Fundamental, no turno da manhã, em uma escola municipal da rede pública de ensino da regional Barreiro. O objetivo de relatar a experiência de alfabetização e letramento com uma criança com TEA nos anos iniciais do ensino regular da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

O percurso metodológico caminha pela linha qualitativa, de caráter descritivo e utilizando o relato de experiência para reflexão “[...] sobre as ações educativas a partir de uma epistemologia consolidada, nada mais faz do que potencializar essa constante” (FORTUNATO, 2018, p. 48). De acordo com Fortunato (2018, p. 48), “o relato de experiência deve ser considerado um método de pesquisa em educação, mas sua condução não é mera descrição”.

Sendo assim, neste relato de experiência é apresentado um breve resumo sobre o TEA e os documentos oficiais referentes ao amparo legal para pessoas com deficiência, com o intuito de ambientar o contexto no qual a experiência está sendo desenvolvida. A seguir, é feita uma pequena apresentação do meu perfil profissional e do perfil do aluno atendido, contendo aspectos importantes do seu desenvolvimento. Por meio das ideias apresentadas, espero contribuir com importantes reflexões sobre a importância da alfabetização de crianças com TEA que conduzam à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas para essas pessoas.

Por fim, apresentam-se elementos considerados relevantes durante o processo de alfabetização e letramento desta criança, do mês de fevereiro até o presente momento. Por conseguinte, são apresentadas as considerações parciais a respeito da experiência de alfabetizar uma criança com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista e a legislação para educação inclusiva

A história da Educação Inclusiva é recente se comparada ao início da história, no Brasil, do atendimento às pessoas com deficiência, que teve seu início na época do Império: 1854, criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chama-se Instituto Benjamin Constant – IBC, e em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008). Em 1936 foi fundado o Instituto Pestalozzi, para pessoas com deficiência mental; “em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi” (BRASIL, 2008). Helena Antipoff foi sua fundadora e se tornou referência, bem como objeto de estudo de vários pesquisadores da temática inclusiva.

No campo legislativo, tem-se em 1961, a fundamentação do atendimento educacional às pessoas com deficiência pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Existem leis significativas e posteriores à esta, que não serão aqui abordadas levando em consideração as limitações inerentes ao gênero relato de experiência.

Contextualização do relato de experiência

A rede municipal de ensino da prefeitura de Belo Horizonte conta com 321 escolas municipais, que atendem ao Ensino Fundamental, distribuídas pelas nove regionais¹ do município. Dentre os mais de 190 mil alunos atendidos estão inseridos aqueles que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou de um profissional auxiliar de apoio em sala de aula. Neste contexto, em uma das 176 escolas existentes na Regional Barreiro, encontra-se a Escola Municipal Bem-me-quer², que dentre os diversos alunos(as) atendidos(as) na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem aqueles (as) que necessitam de auxiliar de apoio para acompanhar as atividades da rotina escolar.

De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (2023, *online*) “o(a) auxiliar de apoio ao educando é disponibilizado(a) para estudantes que necessitam de apoio para atividades de vida diária, sendo locomoção, higienização ou alimentação”. No entanto, há aqueles que demandam de acompanhamento para conseguirem frequentar o ensino regular. Os dados disponibilizados pela Câmara Municipal de Belo Horizonte (2023, *online*) indicam que “a rede municipal de ensino tem hoje cerca de 6 mil crianças com algum tipo de deficiência matriculadas, sendo 2300 delas caracterizadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

Embora a Lei da Inclusão (2015) garanta que estes estudantes tenham acompanhamento individualizado na escola regular, e tal lei já esteja em exercício na rede municipal de ensino, existem lacunas para o pleno exercício da legislação. Dentre elas, diversos pais reclamaram da falta de formação profissional daqueles que acompanham os estudantes, que são contratados pela Prefeitura por meio da MGS e, em sua maior parte, com formação de nível médio (CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE,

¹ Para maiores informações ver: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/diretorias-regionais-de-educacao-dires> Acesso em: 16 ago. 2023.

² Nome fictício.

2023, *online*). As queixas chegaram à Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo, resultando na audiência pública em 15 de março de 2023, “para debater a importância de profissionais especializados para melhorar a vida dos estudantes com TEA e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)” (CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2023, *online*). Assim,

O encontro contou com a participação de pais, psicólogas, advogadas e entidades ligadas ao assunto, que também trouxeram reclamações quanto à dificuldade de obter laudo médico e à falta de materialidade na aprendizagem. Representantes da PBH explicaram que o Município tem hoje mais de 3 mil acompanhantes especializados, com a função de contribuir no aspecto das funcionalidades da criança, como locomoção e higiene, e que a escola é um local para aprendizagem, não de tratamento terapêutico (CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2023, *online*).

Compreendendo a escola como o lugar de aprendizagem, a Escola Municipal Bem-me-quer tem duas turmas de 1º ano/9 e em cada qual é atendida uma criança com TEA. Este relato de experiência descreve o desenvolvimento, avanços e dificuldades da criança do sexo masculino da sala em que sou professora R1.

O aluno: É uma criança carinhosa e que já conseguiu estabelecer vínculos de amizade com quatro meninos e duas meninas em potencial, conseguindo interagir socialmente em diversas experiências na escola. Gosta muito de dinossauros, de brincar de massinha, pecinhas de montar e de utilizar o *tablet*, contudo tem dificuldades em aceitar regras e seguir algumas rotinas escolares. Referente ao seu transtorno, de acordo com o laudo que consta em sua ficha, possui autismo atípico – F84.1 e apresenta também F80 e F83, recebeu seu laudo aos 5 anos e está sendo atendido pelo SUS – Sistema Único de Saúde. Ele consegue manter certo contato visual; não tem hipersensibilidade extrema à ambientes ruidosos; tem alta seletividade alimentar; apresenta algumas estereotípias – ficar com o dedão na boca – e tem hiper foco em dinossauros. Por questões éticas a criança recebeu o nome fictício de AR.

Imagem 1 – Momento lúdico em sala



Fonte: Acervo pessoal da autora do portfólio do AR.

A professora: Possui 13 anos de efetivo exercício em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental; formada em Pedagogia em 2009; tenho especialização em Psicopedagogia (2013) e em Neurociências aplicada à Educação (2019), recentemente me tornei mestre em educação (2023) no intuito de aprimorar a minha prática docente. Este é o primeiro ano que tenho uma criança com laudo de TEA em sala de aula e por acaso da vida, no mês de agosto recebi a confirmação de que minha filha de 3 anos tem TEA, que assim como o meu aluno apresenta um autismo atípico.

Apresentação dos dados e discussão

Os anos iniciais do Ensino Fundamental propiciam experiências e aprendizagens que influenciam definitivamente nos anos posteriores e o primeiro ano deve ser visto e considerado como o momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, requerendo assim um olhar acurado para acolher, conhecer e propiciar um ambiente profícuo de aprendizagem, bem como de estabelecer uma boa relação entre a escola e as famílias dessas crianças. Por isso, no início do ano é feita uma reunião de recepção para as crianças e famílias que chegam ao primeiro ano, explicando sobre o funcionamento da escola e da relevância da participação ativa dos responsáveis na vida escolar dessas crianças para que tenham pleno desenvolvimento.

No início do ano letivo, AR não participava de nenhuma das propostas de socialização entre as demais crianças da turma. Nas atividades diagnósticas se recusou a fazer algumas e na sondagem da escrita no lugar do seu nome escreveu apenas a letra H e para as palavras ditadas apenas

fez rabiscos, conforme Imagem 2. Percebi que conhecia algumas letras do alfabeto, sabia identificar e quantificar elementos, associar quantidades ao seu numeral correspondente e que reconhecia as cores; mas nem sempre demonstra o que sabe, até ter uma necessidade primária ou um interesse eminentemente específico.

Imagem 2 – Diagnóstico do nível de escrita da criança



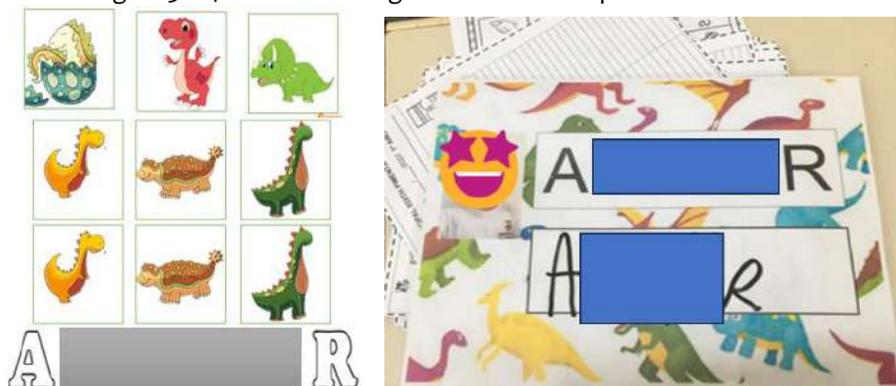
Fonte: acervo pessoal da autora do portfólio do AR.

A partir dos dados obtidos nas avaliações diagnósticas no início do ano, a família foi comunicada na 1ª reunião de pais, da proposta de atividades em comum com as desenvolvidas na turma e na oferta de atividades diferenciadas e personalizadas, visando o desenvolvimento de AR. Dentre elas, a Imagem 4 apresenta uma proposta que vem dando certo, a escrita do primeiro nome de AR utilizando pincel de quadro branco na ficha plastificada.

A ficha com seu primeiro nome foi a segunda tentativa, pois a primeira, na Imagem 3, era seu nome com imagens de dinossauros na folha A4 e colada em papelão e consistia em fazer pareamento das letras e dos desenhos de dinossauros que tinha.

AR em um dia de inquietação rasgou o material exposto na Imagem 3 e a nova estratégia foi elaborada (Imagem 4) e teve maior aceitabilidade. Verificou-se também maior aceitabilidade para escrever o nome com o uso do pincel do que com lápis de escrever.

Imagem 3 e 4 – Primeira e segunda ficha com o primeiro nome de AR.



Fonte: acervo pessoal da autora do portfólio do AR.

Realizar a escrita do primeiro nome passou a ser a primeira atividade escrita da rotina de AR. Outra atividade que fazia parte da rotina das crianças no primeiro semestre era o momento do *Bom dia, coleguinha* em que as crianças fazem dupla, a música possui coreografia, é cantada três vezes e ao final da música se abraçam, desejando bom dia. Cada criança escolhe livremente com quem irá fazer dupla.

Embora, AR não tenha demonstrado interesse inicial em realizar esta atividade, sempre era convidado a participar e para comprovar os avanços, no dia que teve interesse espontâneo em fazer o *Bom dia, coleguinha* o momento foi registrado e faz parte do portfólio de AR (Imagem 5). O primeiro amigo que AR conseguiu fazer foi com a criança com quem ele está junto na foto, considerou-se uma grande conquista a participação deste momento de interação da turma.

Imagem 5 – Participação da música de recepção da turma



Fonte: acervo pessoal da autora do portfólio do AR.

Referente ao auxiliar de apoio à inclusão, no início do ano era um acompanhante do sexo masculino, contudo AR não realizava nenhuma das atividades escritas propostas e não demonstrava interesse em participar das aulas, seu acompanhante não o incentivava a fazer. No dia que o profissional precisou se ausentar e AR teve uma acompanhante do sexo feminino, realizou atividades e correspondeu melhor às propostas de participação da atividade.

Ao longo do primeiro semestre de 2023, AR apresentou avanços e dificuldades para lidar com a rotina escolar. Nem sempre aceita as atividades que lhe são ofertadas, há momentos de conflito de interesses; pois deseja continuar brincando ao fim do recreio e não tem interesse em realizar as atividades propostas para a turma ou propostas diretamente para ele. Na Imagem 6 é possível ver um momento de instabilidade em que AR está ansioso e fica com o dedão em sua boca.

Imagem 6 – AR em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora do portfólio do AR.

Diante deste fato, o caso foi informado à coordenação e ocorreu a troca em prol de proporcionar melhor desenvolvimento das habilidades de AR. A troca foi benéfica em vários aspectos, desde então tem-se criado vários elos e possibilidades entre eu, a acompanhante e AR. Sempre que possível há diálogos para buscar melhorias para AR e quando ele não dá conta da rotina escolar, sua acompanhante leva-o para um ambiente mais tranquilo para que possa se acalmar.

Embora tenham ocorridos poucos avanços no campo da alfabetização e do letramento de AR, consideram-se que foram

significativos a partir do que a criança dá conta de realizar. Pois, seu comportamento dificulta a realização das atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ainda não é possível distinguir claramente, se os momentos em que se nega a realizar as atividades, são questões de maturidade da faixa etária ou se é uma característica de seu autismo atípico.

A proposta para o segundo trimestre é de trabalhar o primeiro e o segundo nome de AR, com ficha no mesmo molde da apresentada na Imagem 4; reconhecer o nome de pessoas do seio familiar e criar estratégias para que possa avançar no seu nível de escrita. Dentre as estratégias, a família receberá plaquinhas para colocar pela casa. Por exemplo: GELADEIRA, CAMA, PORTA, BANHEIRO, dentre outras; para que em sala de aula estas palavras possam ser trabalhadas e que façam parte do dicionário mental de AR. Foi solicitado um relatório para a profissional de psiquiatria que atende AR, mas ainda não ocorreu a devolutiva.

Por fim, o relato de experiência apresenta mais desafios e resistências, do que avanços e possibilidades levando em consideração à especificidade do caso do autismo atípico apresentado por ER. Há várias situações de conflito e de stress que a criança autista passa para ser incluída nas atividades do ensino regular. Uma simples aula-passeio, conforme Imagem 7, pode acarretar em desconforto, desestabilização da rotina e ocasionar uma crise na criança que tem TEA.

Imagem 7 – Visita à Transitolândia³



Fonte: Acervo pessoal da autora do portfólio do AR.

³ Para mais informações ver: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/site/portalservicos/pagina/712/url> Acesso em: 16 jul. 2023.

Na referida imagem, AR ficou nervoso, pois havia cinco turmas reunidas para assistir à palestra sobre educação no trânsito e o ambiente estava bastante ruidoso, para tentar acolhê-lo o coloquei próximo e tentei tranquilizá-lo. O momento de ir embora do local também foi um desafio, pois AR estava se divertindo andando de bicicleta e demonstrou resistência para voltar para o ônibus escolar. Embora exista um discurso de educação inclusiva, na prática a ideia é de que as crianças têm que se adaptar e não o inverso, como por exemplo, no caso de ambientes extremamente ruidosos, em que disseram que não se tem abafadores de ruídos e que a solicitação de diminuição dos ruídos foi ignorada. Acolher e tentar compreender a criança e as características de seu TEA tem sido o norte para elaborar estratégias que fundamentem a prática pedagógica na busca do desenvolvimento das habilidades possíveis para AR.

Considerações parciais

Os resultados parciais apontam para avanços significativos na escrita do primeiro nome e na participação da criança nos processos de socialização promovidos na turma. No entanto, o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ainda é uma incógnita quando se leva em consideração a resistência nas atividades propostas. O relato de experiência alcança seu objetivo à medida que ganha visibilidade no I SIALE e espaço no momento de debate com demais pesquisadores participantes do evento.

Afirmo que não existe receita pronta para alfalettrar (SOARES, 2021), no entanto toda criança pode aprender a ler e escrever. Mas, para obter êxito no processo de aquisição da leitura e da escrita uma série de fatores devem ocorrer para o pleno desenvolvimento das habilidades. No caso de crianças com TEA, percebo que cada tipo é único e que as experiências existentes devem ser mais compartilhadas, para socializar as estratégias que promoveram avanços e possibilitaram a aprendizagem das crianças atendidas.

Em suma, o relato de experiência apresenta os meus saberes docentes referentes à prática pedagógica com uma criança com autismo atípico, construídos ao longo do ano letivo com o aprendizado que AR tem me proporcionado quando busco soluções para as dificuldades que apresenta, para que ocorra seu pleno desenvolvimento.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde.** Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção À Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.
- CAMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Pais cobram da PBH acompanhamento especializado para alunos com deficiência.** Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%AAdcias/2023/03/pais-cobram-da-pbh-acompanhamento-especializado-para-alunos-com>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.
- FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Fortunato, I.; Shigunov Neto, A. **Método(s) de pesquisa em educação.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018. CAP. 03, p.
- SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.
- TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. de C.; CABRAL, J. J. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência: **Boletim**

de conjuntura (boca), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 100–115, 2023. Doi: 10.5281/zenodo.7944520. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1280>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Trabalho completo 20

O CARTEIRO CHEGOU DE JANET E ALLAN AHLBERG: UMA VIAGEM NA LEITURA E ESCRITA DO ENSINO BÁSICO

Vinícius Cardoso dos Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE-UAST
Thamires dos Santos Izídio
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE- UAST
Noadia Iris da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE-UAST

Introdução

Essa pesquisa tem como objetivo explorar os sentidos teóricos e práticos relativos ao letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, tecendo um olhar crítico sobre as metodologias escolares que adotam uma pedagogia conteudista e tecnicista, atualmente. Com isso, distanciando-se do ato crítico do letramento literário no que diz respeito ao ler ou escrever de forma multifacetada, com interação/comunicação da literatura/conteúdo curricular/leitor na inserção e práticas na sala de aula.

Para difundirmos essas propostas foram feitas algumas perguntas que nortearam a nossa investigação, a saber: 1. As práticas de ensino no ambiente escolar reforçam a importância do contato do sujeito/aluno com o texto literário de forma participativa e significativa? 2. Quais as funções que a literatura desempenha, uma ação de (re) construção no processo de pedagogização do texto literário, um ato necessário? 3. a leitura e escrita partindo das propostas de letramento literário, um trabalho lúdico e crítico dentro da sala de aula, situa o sujeito/aluno nas percepções de experiência sociais e literárias de forma significativa?

Com essas problematizações, pontuamos a situação do trabalho com a literatura na sala de aula dialogando com pressupostos teóricos e práticos defendidos principalmente por Rildo Cosson (2006), Magda Soares (1999), Maria Bardini e Vera Aguiar (1988), Maria Dionísio (2000), Paulo Freire (1968), Antônio Candido (1995), Regina Zilberman (1982), dentre outros.

Tecendo uma construção de entendimento e criticidade, as fundamentações metodológicas buscaram uma abordagem sociointeracionista que privilegia a ludicidade da leitura e escrita no ensino

fundamental, explorando e dialogando com os discursos do letramento literário no sentido da significação e motivação que o ambiente contempla os leitores, lendo, escrevendo, de forma contextualizada. Entendemos que, dessa forma, a literatura pode aproximar o leitor das discussões dos plurissignificados do texto. Como, por exemplo, a obra “O carteiro chegou” de Janet e Allan Ahlberg (1986), que explora o mundo dos personagens literários clássicos com uma premissa narrativa de comunicação veicular na correspondência entre eles e também conosco, os leitores.

O texto literário nos anos finais do ensino fundamental

O sistema escolar brasileiro desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1996) até a implementação da Base Nacional Comum Curricular, em tese, discorre sobre uma (re)construção pedagógica da educação brasileira. Seja pelo olhar do aluno como sujeito social ou sobre as fundamentações no processo de ensino e aprendizagem, que refletem a métodos construtivos.

Neste consentimento, a educação do (Brasil, 1996) adota metodologias de cunho estrutural/gramatical almejando uma sociedade que parte do opressor ao oprimido segundo Paulo Freire (1968), impondo a concretude da língua e cultura como um padrão a ser seguido. Com as novas teorias de ensino e aprendizagem, o sistema educacional (re)constrói esse sentido pedagógico quando a BNCC (Brasil, 2018) reconstrói as concepções do ensinar e aprender no meio escolar, fomentando a importância da sincronia dos discursos ativos dos sujeitos/alunos no espaço formador, o estudante como protagonista, o saber multifacetado parte da socialização do leitor com um texto que dialoga com os plurissignificados interpretativos, partilhando sua criticidade ao ler. Como já discutidos por Maria Dionísio:

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos "oficialmente" sancionados e culturalmente aceitos relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto-válido. (Dionísio, 2000, p.56).

Nos referidos debates, atualmente os resquícios de uma pedagógica tradicionalista ainda correm por dentro dos sistemas educacionais brasileiros, pois, teorizam o estudante como protagonista da construção do saber, mas seguem regimes pedagógicas que exprimem um

ideal conteudista ou tecnicista, o estudante ainda dentro do contexto receptivo, e não, construtivo como agente crítico do saber social.

Se atentarmos para as muitas referências ao texto literário BNCC (Brasil, 2018) no ambiente formador, concebe projeções da importância no ato da leitura e escrita fluida dentro das redes de ensino com a inserção do trabalho com a literatura. Porém, a ambientação dos ambientes escolares ainda prevalece uma sistematização do ensino em relação ao tempo e espaço, criando barreiras para a efetivação do letramento literário dentro das redes de ensino público no Brasil. Com isso, buscam integrar propostas curriculares de forma estrutural, que almeja a quantidade e não a qualitativa pedagógica. Isto é evidenciado quando as atividades exaustivas, leituras fragmentadas e a escrita de informação se tornam a única forma de trabalho com o texto dentro da sala de aula. Tornando assim, o texto literário como um mero manual gramatical. Assim, o aluno não vê significado e tampouco motivação para ler e escrever, o ambiente é caracterizado com um professor que externaliza seus conhecimentos e os alunos que se comportam como meros receptores.

A literatura sim, pode ser didatizada em um processo de ensino e aprendizagem significativo, com situações interativas e pedagógicas que engendram os discursos/saberes que partem das socializações significantes dos estudantes sobre o meio mediado pelo educador, o colocando como agente participativo que utiliza das linguagens para se posicionar criticamente, seja na leitura, escrita ou oralidade. Situando nisso, Magda Soares (1999, p.21) reverbera:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar"; se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...]. Não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola[...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Recapitulamos que o processo de pedagogização do texto literário é uma implementação necessária, mas que precisa partir de fundamentos que situem a ação significativa no ato da leitura e escrita do aluno ao texto. Cosson (2006, p.28) afirma que o exercício do letramento literário incorpora além dos sentidos da decifração estrutural da palavra ou oração que constrói a narrativa, pois: “O importante é que o aluno tenha a

oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Objetivando um diálogo aos plurissignificados, seja na leitura ou escrita, que se socializa com significação e motivação com os discursos significantes que detém das várias interações literárias nas práticas do letramento.

O letramento literário no ambiente escolar

Em conjunto com as concepções da escola “nova”, que se integra e discute a importância do estudante, socialmente crítico, o letramento parte do conjunto de ações que corroboram no processo de socialização do estudante com a obra literária em situações pedagógicas mediadas pelo educador. A obra literária, o conteúdo curricular, o ato da leitura e escrita, interagem arbitrariamente com o estudante. Dessa forma, essa multiplicidade de discursos é construída conforme as sequências didáticas deslocam os sujeitos de passivos e observadores para um estudante participativo e crítico. Isso porque, segundo Cosson (2006, p.16): “É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”.

O texto literário é a ferramenta que subsidia todo o trabalho com o letramento literário no século XXI, sendo importante a discussão sobre o lugar que a literatura detém dentro da sala de aula contemporânea. Em circunstância disso, Rildo Cosson (2006, p.20) concede o posicionamento que fundamenta a ideia dos professores com relação à recusa ao direito de um lugar da literatura na escola atual, pois, segundo ele, “a literatura só se mantém na escola por força da tradição na inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI”. Dessa forma, é explicitado como a literatura é usada de forma pragmática como pretexto para exercícios interpretativos ou aprendizado de técnicas de leituras e produção gramatical, é visto como um manual de instruções e não como algo que transcende e se relaciona com o tempo, seja pelos seus aspectos que perpassam as linguagens ou a reflexão social que equipara os sujeitos na sua plurissignificação. (Sibaldo, 2014, p.237)

Seja verbal ou não, inferir que o estudante não irá ler. Isto é referenciar um ato que abrange não apenas um indivíduo, mas todo um processo que deveria ser construído dentro do ambiente formador, pois, o letramento literário é também, mapear nossos leitores a fim de um

planejamento gradativo de letramento com as literaturas que conduzem às etapas dos ensinamentos.

Neste sentido, as etapas se desenvolvem com o estudante no campo escolar, isto é, entender a literatura em referência ao sujeito/aluno, percorrendo por um dialogismo de experiência significativa dos discursos “fictícios” e “reais” que o defronta com os plurissignificados.

A leitura e escrita significativa

O letramento literário que discute e se aproxima do sujeito/aluno nas ambientações sociais e literárias, seja pela viagem na literatura ou socialização dos discursos, busca o contato dinâmico e dialogado do leitor com o texto literário. Momentos cuja reflexão interpessoal se socializa com o meio de forma crítica, ou seja, o estudante atua na síntese da motivação que se defronta com os conflitos expostos nas socializações das atividades e interações com os discursos. Pode ser, de caráter oral ou escrito, o “imagético” da literatura compartilha e insere discursos que buscam um posicionamento do leitor sobre sua experiência social e literária.

A leitura e escrita que são independentes, mas que se complementam na construção do letramento literário de forma discursiva, se comunicam com os estudantes através de plurissignificados. A leitura é um ato que externaliza um movimento que se relaciona com o texto e contexto partindo de sua experiência, seja ela literária ou social. De acordo com Bardini e Aguiar (1988) isso é caracterizado por socialização significativa do leitor com a obra literária, permitindo que o estudante se defronte com os discursos e possa descobrir sentidos e tomar suas próprias posições de interpretação.

Então, a leitura significativa é a construção pedagógica que se discute desde a alienação do conteúdo escolar ao mapeamento do nosso leitor e socialização dos plurissignificados da obra literária, essa comunicação significativa torna um saber individual e coletivo. É nesse consentimento, que a leitura na perspectiva do letramento literário integra o “aprender” escolar com a pedagogização literária, que visa se comunicar com o ambiente escolar na construção de um estudante socialmente crítico. Em contrapartida, não podemos classificar uma leitura que estrutura e sistematiza o ato de ler, como letramento literário, por muitas vezes distanciando o sentido do letramento literário na sala de aula. Rildo Cosson (2006, p.23) afirma que “Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do

aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. A leitura significativa é, também, planejar o ato de ler como processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, o texto literário é, portanto, o saber da língua e suas implicações que dialogam com a formação do estudante socialmente crítico.

A escrita no letramento literário é a construção de situações em conflito com o leitor, esse espaço o defronta com suas interpretações no ato de escrever. Ou seja, o ambiente “fictício” ou social busca a reflexão do estudante quando há socializações, individuais e coletivas. Sendo a escrita a porta para seu argumento ser difundido e que não se distancia das interações orais, com um posicionamento crítico. A leitura que perpassa as entrelinhas do texto envolvendo o embasamento sobre a socialização do conteúdo escolar e texto literário, a escrita se torna uma forma de assegurar seu domínio efetivo no entendimento sobre o saber escolar e sua construção própria de interpretação ao se defrontar com os discursos.

Vale ressaltar que, asseguramos que o processo de letramento não se constitui apenas com a adequação da produção de um produto escrito, e sim, com a linguagem que o expressa na leitura, em uma pergunta, um desenho etc. Essas situações partem do contato arbitrário no uso próprio de se fazer dono do seu discurso efetivo da língua, enquanto ser participante da sociedade. Para isso, artifícios pedagógicos devem promover atividades de aproximação do leitor com o processo do letramento literário em sala de aula, situando o estudante como o centro do trabalho lúdico para que a atividade seja significativa para a sua compreensão social e literária.

Metodologia

Com o apoio e incentivo da Universidade Federal Rural de Pernambuco Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) concederam bases teóricas e práticas que subsidiaram as discussões sobre a sala de aula no ensino fundamental II, o letramento literário no ambiente escolar e a leitura e escrita significativa. E por consequência, motivaram o desenvolvimento de uma prática pedagógica com o texto literário na sala de aula. Para isso, foram discutidas as fundamentações do letramento literário segundo Cosson (2006), Soares (1999) e dentre outros, permitindo assim, uma base teórica interacionista e construtiva sobre o olhar ao texto literário dentro do ambiente escolar.

A proposta pedagógica se fundamenta em quatro subseções que partilham de um modelo coesivo para se efetivar o letramento literário dentro da sala de aula, sendo eles, o mapeamento do interlocutor/leitor, a escolha do texto literário, o conteúdo curricular e o ato lúdico na leitura e escrita. Esse planejamento, destrincha toda a metodologia utilizada para o envolvimento de um trabalho significativo que parte do olhar ao estudante em função de atividades que o situam entre a significação e motivação como ser socialmente atuante com voz ativa.

Observamos que a turma do 6º do ensino fundamental II partilhava de uma formação incomum do ensino fundamental I: a superficialidade em relação à leitura de textos literários e a dificuldade em ler ou escrever. Este mapeamento, perfilhou o subprojeto de língua portuguesa do PIBID, problematizada sobre os impactos educacionais da educação digital nas escolas pernambucanas em tempos pandêmicos que já tinham sido discutidas por Bunzen (2022) em *“Alfabetizar em tempos de isolamento social: desafios pessoais e profissionais para alfabetizar crianças pernambucanas”*. De modo, refletimos sobre o diagnóstico dos estudantes do ensino fundamental II, nos restringindo ao 6º ano para uma efetivação de trabalho com a alfabetização e o letramento literário de modo construtivo.

O texto literário e o conteúdo curricular envolvem toda a pedagogização do trabalho com o letramento literário dentro da sala de aula. A literatura situou-se sobre um desenvolvimento que já vinha sendo trabalhado com os estudantes, ou seja, partimos do conhecido, com a finalidade de discutir as entrelinhas do enredo narrativo com a fundamentação do conteúdo curricular sobre o aspecto composicional e de circulação social. A obra em discussão é "O carteiro chegou", de Janet e Allan Ahlberg (1986), que transita com as literaturas de contos clássicos no aspecto escrito e cinematográfico, sendo: Cachinhos Dourados e os Três Ursos, João e o Pé de Feijão, Cinderela e Chapeuzinho Vermelho. Observa-se a importância que a obra pontua dentro da sua construção narrativa que entrelaça uma fundamentação de intertextos e discursos que buscam a problematização de uma leitura visual e verbal, e ainda, envolve as situacionalidades dos gêneros textuais que circulam dentro do texto literário, sendo: Carta, Propaganda, Cartão Postal, e Cartão de Aniversário. Conclui que, a partir da obra literária, os sentidos vão ser explorados e discutidos. Seja sobre o conteúdo curricular, a leitura que problematiza ou a escrita que o coloca como agente ativo.

O ato lúdico da leitura e escrita não se deteve a um modelo estrutural que deveria ser seguido, pois, as socializações e reflexões

perpassam o conflito da sua experiência com a textualidade ao ler e escrever o mundo “fictício” e social que não se fazem distantes. Já que a ludicidade tornava o ambiente livre para se posicionar e interagir sobre a atividade.

Para que pudéssemos desenvolver a prática foi construído um planejamento que abordasse todo esse trabalho dentro da sala de aula, sendo organizado em quatro momentos que constavam um total de 8 horas aulas. No primeiro momento, tivemos o embate sobre os gêneros textuais e seus aspectos composicionais e de circulação social. No segundo momento, a leitura fluida da obra literária, individual e coletiva. No terceiro momento, a viagem ao mundo literário e social com a chegada do carteiro à sala de aula, os estudantes/personagens das obras literárias são defrontados sobre as narrativas das literaturas clássicas e seus discursos. No quarto momento, os estudantes/personagens produzem uma carta resposta, referente à problematização que o estudante/personagem estava inserido “dentro” da obra literária e social.

Resultados e discussões

As discussões que se tornaram os resultados das fundamentações teóricas e práticas que foram construídas nos quatros momentos de atividades, se efetivaram com o pleno domínio interpretativo dos estudantes em contato com uma leitura e escrita significativa. Concluímos que, nosso plano se consolidou quando o sujeito/estudante se utilizava da linguagem, oral e escrita, perguntando, questionando, interpretando e argumentando sobre a leitura de um texto literário.

A leitura buscou se aproximar do leitor com as várias formas de ler o texto, até mesmo da entrega do texto literário, como a reflexão dos personagens de contos clássicos da literatura infantil com um intuito de relembrar os contos, o momento era denominado como, “contando uma história”. Logo depois, a leitura foi conduzida com o olhar sobre as linguagens visuais do texto O carteiro chegou (1986) e adentrando na viagem ao mundo literário. As socializações intertextuais foram discutidas com apontamentos, comentários e dúvidas sobre as relações dos plurissignificados que eram partilhados na leitura coletiva. Durante essa leitura Cosson (2006, p.28) afirma que a leitura literária não deve ser solitária e sim coletiva, por isso, a turma era convidada a compartilhar sua interpretação e socializar seu posicionamento sobre os ocorridos da história com um olhar sobre o veículo de comunicação que era abordado na história e fazendo pontes sobre uma reflexão social.

O segundo momento de leitura era tornar a história o mais “real” possível para que os estudantes pudessem estar “dentro” da narrativa. Em vista disso, os estudantes são denominados como personagens da literatura, o carteiro do seu mundo “fictício” chega à sala de aula e entrega correspondências nas casas dos personagens. O ambiente ecoa, “uaaauuu”, “nosssaaa”, “o que é isso?”, “o carteeeroooo”, “a bicicleta quee linndaa”. Envolvem-se por toda a sala. Os estudantes, agora, são orientados a responder a carta recebida para ser entregue ao carteiro. *Risadas, questionando, andando de um “reino para o outro”, desenhando, lendo, relendo, escrevendo, reescrevendo.* A liberdade participativa que o coloca como sujeito “dentro” da história ultrapassa um simples objeto de leitura e escrita, o socializa com o todo.

As produções das cartas-respostas que manifestaram as opiniões dos estudantes se mostraram significativas, por conta do mecanismo comunicativo que a produção conteve, segundo Geraldi (1997, p.160): “ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer, constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer e dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.” Observamos que por via das interações interindividuais se tornaria intraindividual, ou seja, o posicionamento adotado com os discursos alheios dos personagens da história se tornou suas próprias palavras. O texto literário não distancia os estudantes, ao contrário, os aproxima através de situações interativas e pedagógicas em que eles podem se inserir no ato da escrita. Como em produções que trazem o diálogo do mundo “fictício” com a realidade social. Outro ponto, a exploração da construção visual para “escrever” sua carta-resposta concedeu sentidos imagéticos que se aprofundaram com os plurissignificados que o interlocutor/leitor defrontava com as experiências contidas no pleno curso de comunicação com a obra literária.

A carta resposta do Lobo para o Advogado¹:

Presado, Advogado

Bom dia, fiquei sabendo que você me processo mas não sei o motivo. Só por que não tenho casa, eu estou morando na casa da vovó da chapeuzinho vermelho, Pois ela disse que não queria mais morar em sua casa. Ela disse que eu poderia ficar, mais tem um pequeno problema. Eu teria que pagar o aluguel. É mais fazer oque eu precisava de um lugar pra ficar então eu tive que aceitar. ela deixou comida e umas roupas mais quando eu vi o presso, eu já desisti na hora.quem é que paga -1600 por mes

¹ Preservamos as escritas originais dos estudantes.

ó eu to fora. Então você não tem direito de me processar. Thau e até a proxima e me ligue quando tiver noticiais. ASS: Lobo (ALUNO 01).

O aluno 01 atenuou uma quebra ideológica do conto clássico, com argumentos próprios do por quê ele/personagem está morando na casa da vovó, *“ela disse que eu poderia ficar, mais tem um pequeno problema. Eu teria que pagar o aluguel”*. Além disso, justificando o conflito que existe entre ele/personagem com a vovó, *“quem é que paga -1600 por mes ó eu to fora”*. Sua experiência percorre o mundo “fictício” em relação ao mundo em que vive, ou seja, rompe os discursos padronizados e constrói sua linha efetiva do discurso a partir da sua compreensão.

A carta resposta de Sr e Sra Urso para Cachinhos Dourados:

Querida cachinhos dourados!

eu desculpo você, mas me, promete, que nunca, nunca, mas Faça isso e muito feio, isso e muito Feio entra na casa dos outros. é sair comendo o migau isto e muito Falta de educação cachinhos dourados eu vou mi mudar de casa se você quiser vir hoje as 12:30 poder vir estarei lhe tás esperando em Fremte a Praça do ipsep ti esperarei lá não se esqueça de está lá tchau. ASS: Sr e Sra Urso (ALUNO 02).

O aluno 02 partilha um objeto comum explorado pelo conto clássico, mas a intensificação que ele/personagem coloca na carta resposta exprime uma tristeza profunda, *“nunca, nunca, mas Faça isso e muito feio”*, *“isso e muito Feio”*, *“isto e muito Falta de educação”*. Além dos sentimentos, o espaço agora é um só, “fictício” e social, quando ele/personagem coloca, *“em Fremte a Praça do ipsep”*.

A carta resposta de Cinderela para Públio Publicano Publicações:

Presado Públio Publicano Publicações,

Adorei a ideia do livro, mas quero minha vida mais privada, mas que tal um livro sobre outra coisa? estou muito ansiosa para chegar a minha casa nova! o meu casamento vai ser Perfeito! ASS: Cinderela (ALUNO 03).

O aluno 03 consente um posicionamento crítico sobre a proposta recebida, quando é dito que, *“mas quero minha vida mais privada”*, institui seu ideal em relação a ele/personagem em recusar aquela proposta. Além disso, dialogando com o outro/Públio Publicano publicações e construindo sua própria sensação ao adentrar no mundo “fictício” em, *“estou muito ansiosa”*, *“vai ser Perfeito!”*.

A carta resposta do Sr. Gigante para Joãozinho:

Caro Sr. Joãozinho

meu caro amigo que bom que esta se divertindo com sua querida mãe espero que ambos estejam bem. e o homem que você viu de braços abertos que estava em cima do morro eu acho que ele se chama crísto redentor mais indo direto ao ponto quando vier me visitar traga minha galinha de ouro se não trouxer irei come-los. ASS: Sr. Gigante (ALUNO 04)

O aluno 04 está “dentro” do mundo literário com o seu posicionamento aberto sobre as ações de Joãozinho, como em “*que bom que esta se divertindo*” e “*se não trouxer irei come-los*”. O texto faz uma inferência sobre um lugar “real” dentro do “fictício” e o aluno partilha da sua experiência com relação a esse processo intertextual dos “mundos”.

Considerações finais

Com base nos resultados encontrados, concluímos que as práticas com letramento literário no ato lúdico da leitura e escrita no ambiente escolar é uma forma de se trabalhar significativamente com o texto literário dentro do ambiente formador. Foi observado como o estímulo lúdico do trabalho com o texto literário partilhava um novo sentimento de ver e sentir o texto mais “perto” do eu/estudante. Para isso, o texto precisa ser articulado com o desenvolvimento do estudante dentro do ensino e conter uma interação que o motive e defronte com as práticas pedagógicas regidas nas comunicações individuais e coletivas. Observamos que a pedagogização da literatura com fundamentos teóricos de trabalho com letramento, há uma socialização significativa do interlocutor com o ambiente, seja, individual ou coletiva, argumentando ou interpretando, lendo ou escrevendo. Ou seja, as instituições públicas precisam sair de uma pedagogia tecnicista e conteudista e se reconstruir com metodologias que revigorem a importância da voz do estudante socialmente crítico nos espaços escolares. Isso é entender o sujeito como agente participativo e significativo de uma construção do seu saber social, com momentos que situam suas percepções como sujeito ativo com bases nas experiências sociais e literárias sobre, também, um saber individual e coletivo.

Leitura, antes de mais nada é estímulo, é exemplo.
Ruth Rocha

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira; Bordini, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL.Ministério da Educação.**Base Nacional Comum Curricular**.Brasília: MEC, 2018.
- BUNZEN, Clécio et al. **Alfabetizar em tempos de isolamento social: desafios pessoais e profissionais para alfabetizar crianças pernambucanas**. in: Macedo. Maria do Socorro Nunes (org). Retratos da alfabetização na Pandemia do Covid -19: resultado de uma pesquisa de rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022 p.220 -235.
- Candido, Antônio. **O direito à literatura. Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CONSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. -São Paulo; Contexto, 2006.
- _____; Lucena, Josete. **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**- João Pessoa : Editora UFPB, 2022.
- DIONFSIO, Maria de Lourdes da Trindade. **A construção escolar de comunidade de leitores**. Coimbra: Almedina, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17º, ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997. 87p.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PAULA, LF. João Wanderley Geraldi (1946) e o texto na sala de aula. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.); BRANDÃO, Heliana Maria Brina (Org.); MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.
- SIBALDO, M.A. **O texto literário na educação infantil: teoria e prática**. - Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Trabalho completo 21

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PESSOALIDADES EM UM CURSO DE PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: UM ESTUDO DE CASO

Andreza Barroso Gonçalves
Faculdade de Educação/UFMG

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões decorrentes das análises desenvolvidas a partir da minha tese de doutorado defendida em dezembro/2022, que buscou examinar as relações entre práticas de letramento e pessoalidades² em um cursinho pré-vestibular popular de recorte racial, a partir de estudos do letramento como prática social (LPS) (STREET, 1984, 2010; GEE, 1990). Nesse sentido, o objetivo é discutir a respeito de como as práticas de letramento são construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés – Rede Educafro Minas - por meio de reflexões resultantes de uma pesquisa de campo nesse espaço constituído, majoritariamente, por estudantes e trabalhadores negras e negros, de camadas populares, periféricos, mulheres e da comunidade LGBTQIA+. Este escopo, mais amplo, permitiu refletir sobre outros aspectos, singulares, específicos desse lugar social, a saber: “o que é ser um/a educando/educanda da Educafro? Como questões identitárias e de pessoalidades foram tomadas como possibilidades de os coordenadores, professores e estudantes da Educafro Aimorés refletirem sobre quem são em suas participações nos eventos de letramento?”

Para o desenvolvimento desta investigação em que este trabalho foi baseado, adotou-se uma abordagem etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2007; BLOOME, 2005), e foram considerados como aporte teórico os conceitos e modelos teóricos do letramento autônomo e

² Marcos Bagno, ao traduzir o texto de Street (1994), traduziu, também, o termo *personhood* como *pessoalidade*, que é adotado neste trabalho. A fim de destacar a pluralidade e diversidade das pessoas que constituem a Educafro Aimorés, optei por usar na maioria das referências a expressão *pessoalidades*, no plural, e também, *possibilidades de ser*. Esta última, ora foi usada como sinônimo de *pessoalidades*, ora para mostrar a relação que há entre este conceito e os elementos que constituem os sujeitos que fazem parte do núcleo. Importa ressaltar, além disso, que meu entendimento é de que *pessoalidades* é um conceito mais amplo, que engloba o pensar sobre as possibilidades de ser.

ideológico (STREET, 1984), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2000; 2012), práticas de letramento (STREET, 1995-2014) e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). E, de maneira exploratória, o conceito de pessoalidades (STREET, 1992, 2007; BLOOME et al., 2005). Os dados analisados foram gerados com base em um trabalho de campo de acompanhamento das ações e atividades do núcleo Educafro Aimorés. No contexto dessa sala de aula, uma das questões centrais abordadas inclui refletir a respeito das questões étnico-raciais, analisadas aqui à luz dos estudos de Munanga (1999-2019); Gomes (2011, 2012, 2019); Gonçalves e Silva (2000), entre outros.

A partir das reflexões que serão apresentadas, foi possível compreender melhor o momento que antecede a entrada dos alunos da Educafro na universidade, e que o trabalho desenvolvido por essa instituição vai além do preparo dos estudantes para a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Nesse caso, 'ir além' está relacionado ao modo diferenciado como a educação é pensada nesse espaço, visto que as análises mostram que diferentes práticas de letramento, diferentes pessoalidades e identidades são reveladoras da natureza emancipatória, reivindicativa e afirmativa do importante ator político que é a Educafro. Esses elementos, analisados sob uma perspectiva histórica (Heath, 1982), estão relacionados aos princípios que fundamentam o trabalho dessa instituição - a autogestão ou voluntariado de mão dupla, o Tripé de Valores - Negritude, cultura e cidadania -, que, por sua vez, dizem sobre a história e o entrelugar que a Educafro ocupa de movimento social e negro, e a universidade.

As análises mostram ainda que conhecimentos e saberes apreendidos e compartilhados pelos sujeitos que fazem parte da Educafro dizem sobre um paradoxo, em que pensar em possibilidades de ser envolve pensar em (im)possibilidades de ser. Conforme foi observado, as pessoas que fazem parte do núcleo observado questionam os lugares sociais que ocupam dentro e fora da universidade; criam iniciativas que se configuram como espaços de inclusão e pertencimento, revelando que, de um lado, lutam para diminuir desigualdades sociais e raciais que influenciam as (im)possibilidades de ser, e, de outro lado, oportunizam possibilidades de *ser educando, ser universitário, ser militante*, dentre outras, construídas de maneira reflexiva, politizada e crítica pelos participantes (professores, estudantes, coordenadores). Nas próximas seções busco apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos adotados para a construção de uma lógica de investigação, bem como os aspectos principais de eventos de letramento analisados - a Aula

Inaugural e a primeira aula de física - a partir das atividades acadêmicas desenvolvidas no núcleo Educafro Aimorés no ano de 2019.

A relação entre os conceitos de práticas de letramento e personalidades

Nesta seção apresento reflexões a respeito da relação entre a concepção de práticas de letramento (Street, 1984) e personalidades (Egan-Robertson, 1988; Street, 2007), relevante para se pensar como, particularmente, as pessoas no núcleo Educafro Aimorés são constituídas por meio das práticas de letramento.

Partindo dos estudos do letramento como prática social (Street, 1984, 2010; Gee, 1990), os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento são modelos analíticos utilizados pelos pesquisadores para entender como os usos e os significados das práticas sociais de leitura e escrita são construídos pelos participantes de diferentes grupos sociais (Street e Castanheira, 2014). Tendo em vista que os eventos de letramento envolvem qualquer situação em que a língua escrita esteja envolvida, e que podem ser observados e registrados (Heath, 1982), o conceito de práticas de letramento é entendido como “tentativa de lidar com eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social.” (Street, 2012, p.76-77). Segundo Street (1995-2014, p. 18), o conceito de práticas de letramento se coloca, então,

[...] num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as pré-concepções ideológicas que os sustentam.

Levando em conta que as práticas de letramento não podem ser registradas, fotografadas, nem que o pesquisador sabe o que dá (ou não) sentido a um evento de letramento, neste trabalho, a fim de compreender como as práticas de letramento são construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés, busquei estar em contato com os sujeitos, conhecê-los, conversar e ouvir o que eles têm a dizer. A partir da identificação de temas culturais abordados pelos participantes nos eventos de letramento analisados – as aulas das diferentes disciplinas, e as outras atividades desenvolvidas dentro e fora do núcleo, foram identificadas várias situações em que eles verbalizavam como a vivência na Educafro contribuiu para que se conhecessem como um tipo de pessoa.

No evento, Aula Inaugural, foi possível observar que ex-alunos da Educafro, convidados para se apresentarem para os estudantes novatos e estudantes egressos, recebiam ou se identificavam como *educando/educanda*. Ao falarem sobre vários aspectos que diziam respeito ao que seria ser um estudante na Educafro, e, a partir da análise inicial desse evento, verificamos que essa nomeação denotava uma condição especial de pessoal, uma distinção. Esta nomeação chamou atenção, o que me fez considerar que o conceito de pessoalidades poderia ajudar a entender as práticas de letramento construídas nesse espaço social.

A respeito do conceito de pessoalidades, Appell-Warren (2014) apresenta um levantamento e reflexões relevantes sobre as categorias analíticas e as abordagens teóricas que têm sido desenvolvidas em períodos diferentes e em várias partes do mundo, com destaque para os estudos nos campos da antropologia e psicologia. Abordado de maneiras distintas, a depender das questões e das perspectivas a serem consideradas, a autora entende não haver consenso entre os antropólogos, em especial, sobre os significados e usos das noções de pessoalidades, comumente confundidas com as de pessoa, *self* e identidade. Ora são vistas como sinônimos, ora como alternativas – e até mesmo, em oposição umas às outras. Para Appell-Warren (2014), noções de identidade e personalidade existem em referência uma à outra, e não de maneira isolada; e o conceito de pessoalidades seria, então, mais amplo, abrangendo as noções de pessoa, *self* e identidade.

Neste trabalho, considerando os estudos no campo da antropologia, o ponto de partida para a compreensão da relevância do conceito de pessoalidades é o entendimento de que “nós nascemos humanos, mas personalidade não é atribuída a todos os humanos” (Macintosh, 2018, p. 4583), o que significa reconhecer que esse é um atributo compreendido de maneira diferente de uma sociedade para a outra ou ao longo do tempo em uma mesma sociedade.

Em conformidade com Street (2007), entendemos que a noção de pessoa varia, é “complexa e ambígua”, e depende do contexto no qual a pessoa está inserida. Tais reflexões impactam, conseqüentemente, sobre a noção de pessoalidades a qual também varia, visto que é construída e reconstruída em situações específicas, pode ser múltipla e ser (re)negociada pelas pessoas nos mais variados contextos. Ser uma pessoa implica, então, compreender o que, em um contexto específico, faz com que algumas pessoas sejam mais valorizadas do que outras, quais os significados de ser alguém para um determinado grupo social, dentre outras questões.

Nessa direção, Egan-Robertson (1998) e Bloome *et al.* (2005) também argumentam que essa é uma construção dinâmica e cultural sobre “quem é você” e “o que conta para ser uma pessoa”, quais deveres e direitos são considerados como inerentes para ser uma pessoa, quais posições sociais são reconhecidas dentro da construção de ser uma pessoa. Considerando tais aspectos sobre a noção de pessoa, entendo que o conceito de pessoalidades passa, então, por entender o que é considerado humano, o que é ser um indivíduo, o que conta (e o que não conta) para ser uma pessoa, o que uma pessoa pode ser e o que não pode ser, como é preciso agir, e, no caso deste trabalho, o que é preciso fazer para ser um integrante, um sujeito pertencente ao grupo de participantes do núcleo Educafro Aimorés. Desse modo, conforme defendido por Street (2007, p. 49), “o que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida.”

Isso posto, partimos da premissa de que as trajetórias acadêmicas dos estudantes, por exemplo, estão conectadas à concepção de pessoalidades e à construção de práticas de letramento em uma sala de aula. Portanto, indagar sobre o que faz com que uma pessoa seja considerada mais ou menos humana do que outra, e, até mesmo, o que faz com que seja considerada desumana, já que uma das questões centrais discutidas nesse espaço envolve refletir sobre o racismo, foi importante para compreender como essas questões surgem e são abordadas pela linguagem em uso nas interações entre os participantes, e como são propostas e (re)negociadas por eles.

A abordagem etnográfica como aporte teórico-metodológico: a construção de uma lógica de investigação

A orientação teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento do trabalho de campo em que este artigo está ancorado, parte de princípios etnográficos que orientaram o percurso investigativo de construção de uma lógica de investigação. Considerando que há disputas e diferentes perspectivas a respeito das concepções do que seria um estudo etnográfico (Green, Dixon e Zaharlick, 2005), nesse processo investigativo, de produção e análise de dados, ancorei-me em uma das concepções defendidas por Green e Bloome (2005), que se caracteriza por ser um estudo de elementos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de certo grupo social orientadas pelo uso de teorias da cultura.

Tal procedimento está em conformidade com o proposto por Street (2010, p. 45), ao apontar que a adoção de uma abordagem social do letramento implica estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, o que me levou a dar uma atenção especial às situações circunstanciais, do dia a dia, já que nelas podem ser reveladas questões maiores, relacionadas com questões identitárias e de personalidades, poder, relações sociais, construção de sentidos e, seguramente, modelos de letramento.

Bloome (2012) aponta que etnografia fundamentada na antropologia cultura, procura compreender o que está acontecendo em um determinado grupo social a partir de uma perspectivaêmica (de dentro, de um integrante do grupo) e não de uma perspectiva ética (externa, de fora do grupo). De acordo com o autor, o foco principal está naquilo que é aprendido, construído e compartilhado entre os participantes do grupo.

Considerarei, ainda, o conceito de relevância contrastiva apontado por Hymes (1977). Segundo o autor, essa perspectiva depende da análiseêmica da fala e das ações entre os membros, que, juntamente à triangulação, exige do pesquisador uma fundamentação de suas análises, das escolhas das palavras e das ações dos participantes do grupo que está sendo observado, os quais se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, ações e atividades que integram as situações sociais do cotidiano da vida desses sujeitos. A adoção de uma perspectiva contrastiva mostrou-se fundamental nos procedimentos analíticos, e implicou, dentre outras questões: compreender a história do surgimento da Educafro – que está diretamente ligado ao movimento negro; analisar temas culturais que foram recorrentes nas aulas; fazer o mapeamento e as transcrições desses temas e de como foram abordados pelos participantes.

Outra perspectiva adotada foi a perspectiva holística, a qual, segundo Erickson (1977, p. 59), “as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de aluno”. Isso não significa que um simples evento pode ser investigado e apontado como etnografia. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 43-44) afirmam que é necessário considerar “como as partes se Relacionam com o todo”. Dessa forma, “um pedaço da cultura” pode ser investigado em profundidade para o reconhecimento de questões mais amplas, e, para isso, importa examinar o que acontece em cada evento e, posteriormente, o que ocorre em um ciclo completo de atividades, ou seja, “uma série de eventos interligados [...] A identificação dos eventos e da natureza da relação entre eles é feita por meio de análise

retrospectiva e a posteriori das atividades do grupo.” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 44).

Levando em conta os princípios elencados nesta seção, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos no processo de coleta e construção dos dados: gravação de áudio e vídeo das atividades; observação participante por meio de anotações e considerações que foram realizadas em notas de campo; e entrevistas semiestruturadas com os estudantes³. Esse processo iniciou-se, efetivamente, em dezembro de 2018, no encontro do qual participei junto ao então coordenador Lucas; continuou durante o ano de 2019 no acompanhamento e nos registros das aulas regulares (física, geografia humana, geografia física, matemática, biologia, língua portuguesa e literatura, filosofia, NCC (negritude, cultura e cidadania), história, redação, sociologia, espanhol, literatura) e das atividades desenvolvidas no núcleo Educafro Aimorés, sendo finalizado em janeiro de 2020, com as entrevistas realizadas com seis participantes do grupo. Foram feitos, ainda, outros registros como, por exemplo, o acompanhamento do filme exibido no espaço cultural Luiz Estrela, “Democracia em Vertigem”; e a coleta de artefatos (livros, apostilas, jornais, textos escritos pelos estudantes etc.) manipulados pelos participantes em diferentes momentos (Spradley, 1980; Bloome; Bailey, 1992).

A seguir, discorro sobre o evento Aula Inaugural, ponto de partida analítico tomado nesta investigação, que possibilitou a análise de outros eventos, com destaque para a primeira aula de física.

Os eventos de letramento analisados: apontamentos e reflexões sobre uma ‘educação diferente’

O evento de letramento, Aula Inaugural, aconteceu no dia 11 de março de 2019 e representa o início das atividades acadêmicas no núcleo. Tomado como ponto de partida analítico de uma série de elementos examinados na tese de doutorado, é entendido como um rito de passagem e o grupo analisado como uma cultura em processo de construção

³ A respeito da escolha dos nomes dos participantes que estiveram junto comigo no desenvolvimento desta pesquisa, em um primeiro momento, a ideia era usar os nomes reais das pessoas que faziam parte do grupo. Porém, após refletir junto à minha orientadora, entendemos que seria melhor preservar as identidades e as personalidades desses sujeitos, tendo em vista a incidência de discursos reacionaristas que ocorrem no Brasil desde o ano de 2016 de maneira mais proeminente. Desse modo, alguns participantes escolheram nomes que foram significativos para eles; outros eu mesma escolhi como iria me referenciar a eles, já que não se manifestaram.

(Castanheira, 1991, 2000; Yeager, 2003), e, por isso, examinamos o que foi dito e realizado pelos participantes no evento. Nesse contexto, foi tomado como um *rich point* (Agar, 1986; 1999) a afirmativa da coordenadora de núcleo da Educafro Ana: “Tem o Enem, mas a Educafro Minas pensa a educação diferente.” A fim de compreender o que caracterizaria, na perspectiva dos coordenadores, professores e estudantes, esse pensar a *educação diferente*, foram analisadas as notas de campo referentes à Aula Inaugural, sendo esses os únicos registros feitos desse evento. Com base nos pressupostos teóricos de Emerson, Fretz e Shaw (1995), a lógica analítica em relação a tais registros foi desenvolvida de maneira sistematizada, o que permitiu interpretar, identificar, elaborar e refinar os insights analíticos e o próprio tratamento das notas de campo.

Com o propósito de introduzir os novos ingressantes à Educafro, as questões abordadas na Aula Inaugural tratavam da origem, da forma de organização e do papel de cada um na construção daquele espaço institucional. Os temas culturais Tripé de Valores, em especial, a negritude, a autogestão e as concepções do espaço social foram analisadas a partir das perspectivas dos coordenadores e de ex-alunos, convidados a darem um testemunho sobre suas experiências na Educafro.

De acordo com os registros, Flávia e Taciane, ex-alunas da Educafro, mostraram que pensar os significados de ser negra perpassa por reflexões críticas e politizadas sobre quem elas são em confronto com visões do que conta para ser uma pessoa. Flávia, para falar sobre a negritude, elegeu a relação com o seu cabelo crespo, considerado um dos ícones da identidade negra (Gomes, 2019), dando a ele um sentido político, subvertendo um discurso que desumaniza as mulheres negras, transformando-o em um símbolo de resistência, de beleza, de militância na luta histórica pelo fim do racismo. Por sua vez, Taciane ressignificou o lugar social ocupado por ela na universidade – única mulher preta no curso de Ciências Atuariais na UFMG –, mostrando na Aula Inaugural que ela representa a possibilidade de ser uma estudante universitária que chega nesse espaço acadêmico provida de informações prévias sobre relações raciais entre negros e brancos, principalmente, se comparada a gerações anteriores (Gomes, 2011; Santos, 2021). A partir das análises realizadas, foi possível inferir que um dos objetivos de Taciane foi apontar para o grupo que, assim como ela, eles também têm o direito de ocupar e estar no espaço acadêmico como estudantes universitários, porém, tão importante quanto isso, é o modo como vão agir nesses lugares, lutando pela permanência, (re)existindo, o que, por sua vez, representa a luta de tantos jovens negros e tantas jovens negras no Brasil (Souza, 2009).

Vana, coordenadora do núcleo, e o estudante Güi, revelaram que o princípio da *autogestão* ou *voluntariado de mão dupla* é pensado pela Educafro com base na concepção de que as pessoas que fazem parte do grupo devem ter autonomia para participarem de tomadas de decisões e assumirem responsabilidades diversas nos próprios núcleos, e que isso deve ser feito ancorado nas noções da coletividade e da horizontalidade. Já Lucas, coordenador, e Fernando, ex-educando, de forma questionadora, problematizaram e desnaturalizaram as razões que fazem com que espaços como a Educafro existam, indicando que ali as condições sociais, educacionais e raciais dos alunos são levadas em consideração, revelando, assim, outro princípio que constitui esse espaço: a inclusão.

A partir de uma perspectiva contrastiva (Hymes, 1977), busquei examinar se como os temas culturais abordados pelos participantes na Aula Inaugural iriam ou não ocorrer em outros eventos. Destaco a seguir a primeira aula de física, selecionada a partir da análise comparativa realizada das primeiras aulas das disciplinas curriculares no núcleo (Castanheira, Green, Dixon, 2007).

A aula de física aconteceu no dia 12 de março de 2019, e iniciou-se a partir das apresentações dos alunos, momento em que o professor, Augusto, oportunizou o compartilhamento de histórias sobre experiências escolares entre os participantes desse evento. A análise desse momento mostrou como estudantes e professor se posicionaram uns em relação aos outros, e ao fazerem isso, discorreram sobre quem eram, de onde vieram, sobre o que desejavam fazer. Suelen, Beatriz e Vanessa ressaltaram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de física e as relacionaram ao trabalho dos professores. Outros estudantes relataram experiências com a física que os impactou emocionalmente, referindo-se a elas como “um grande problema” (Márcia), “sou completamente ignorante” (Mateus), “tenho: um certo bloqueio” (Cátia). E Jahi e Telma, que se autodeclararam negro e negra, discorreram sobre as barreiras raciais que enfrentaram (e enfrentam) para conciliar o trabalho com os estudos e como faziam para driblá-las.

Foi possível perceber que, à procura de caminhos para superarem o que denominaram de “trauma”, “sou completamente ignorante”, “a questão do cansaço”, eles recorreram à ajuda de um coach, sendo a própria entrada no curso da Educafro uma delas. As maneiras como os participantes nomearam os momentos que antecedem o ingresso deles na Educafro revelaram como esse período é marcado por uma série de ausências: ausências de professores em sala de aula, ausências de um ensino contextualizado, dentre outras. Tais ausências, percebidas como uma

negação de quem eles são, de formas de ser e estar no mundo, constituem o que foi denominado como um ‘não-lugar’.

De um lado, eles mostraram como em suas experiências escolares e sociais foram se deparando com barreiras que impossibilitaram/dificultaram não só a aprendizagem de física e de outras disciplinas, bem como a possibilidade de sucesso na continuidade de sua vida estudantil e profissional. E, de outro, em contraposição a esse ‘não-lugar’, ao compartilharem em seus relatos vivências tão pessoais, esses estudantes se posicionaram como pessoas que persistem e (re)existem na busca do que seria um direito: direito ao saber, direito à aprendizagem. Por isso, ao falarem sobre suas experiências e expectativas em relação à Educafro e à disciplina de física, alunos e professor acabaram falando sobre quem são, revelando, assim, personalidades que dizem sobre as práticas de letramento construídas por eles no núcleo.

Considerações finais

Neste trabalho busquei demonstrar brevemente como a compreensão de um tema pouco explorado nos estudos dos letramentos acadêmicos - os estudantes pré-universitários - a partir das análises das relações entre práticas de letramento e personalidades na Educafro Aimorés dimensionam desafios que existem no campo da educação e de ações dos movimentos sociais e negros. Como foi possível perceber, a Aula Inaugural e a primeira aula de física revelam que a Educafro, estando num entrelugar – de movimento social e negro, e a universidade – ao se posicionar como um espaço social inclusivo, mostra como, de um lado, luta para diminuir desigualdades sociais e raciais que influenciam as (im)possibilidades de ser dos sujeitos que fazem parte dela, e, de outro, oportuniza possibilidades de *ser educando, ser ex-educando, ser negra, ser negro, ser universitário*, dentre outras, construídas de maneira reflexiva, política e crítica por estudantes e professores. Portanto, esse pensar ‘a educação de modo diferenciado’, diz respeito ao preparo dos estudantes para além da prova do Enem, no sentido de que estar e fazer parte desse grupo implica em refletir de maneira mais consciente e politizada sobre uma série de questões sociais, econômicas, raciais e históricas que influenciam nas possibilidades de ser e nas práticas de letramento daqueles que fazem parte da Educafro.

Referências

- AGAR, Michael H. **Speaking of Ethnography**. London: SAGE, 1986.
- BLOOME, David et al. **Discourse Analysis The Study of Classroom Language Literacy Events - A Microethnographic Perspective**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2005.
- BLOOME, David. Classroom ethnography. In: GRENFELL, M. et al. **Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu**. New York; UK: Routledge, 2012. p.7-26.
- BLOOME, David; BAILEY, F. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Org.). **Multiple disciplinary approaches to researching language and literacy**. Urbana, IL: NCTE & NCRE, p.181-210, 1992.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia, et al. Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. **Linguistics and Education**, v. 11, n. 4, 2001. p.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Entrada na escola, saída da escrita**. 1991. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Situating Learning within Collective Possibilities: Examining the Discursive Construction of Opportunities for Learning in the Classroom**. 527 f. Doctor of Philosophy in Education. University of California, Santa Barbara. 2000.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia.; GRENN, Judith L.; DIXON, Carol. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.20, n.2, p.7-38, 2007.
- EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. **Writing ethnographic fieldnotes**. The University of Chicago Press, Ltd., London. 1995.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. When is a context? **Newsletter of the Laboratory for Comparative Human Cognition**, v. 1, p. 5-12, 1977.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. Disponível em:
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019a.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. v. 10, n. 18, abr., 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./out./nov./dez., 2000.

GREEN, Judith L., DIXON, Carol N., ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. P. 13-79. dez. 2005.

GREEN, Judith. L.; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of andin education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 181- 202.

HEATH, Shirley Brice. Protean Shapes in Literacy Events. Ever-Shifting Oral and Literate Traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and Written Language: Exploring Oralit and Literacy**. Norwood: N. J.: Ablex, 1982. p. 91-117

LEA, Mary. R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, 1998, p. 157-172.

LILLIS, Theresa. **Working with academic literacies: case studies towards transformative Practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999-2019.

SANTOS, Juliana Silva. **Sentidos de ser e fazer a universidade: trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia**. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021).

SANTOS, Renato Emerson dos. A difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Sales Augusto dos Santos (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimento negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Os cursinhos populares: um estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO - MG**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2011.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 20 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart; Winston, 1980.

STREET, Brian. Academic literacies and the ‘new orders’: implications for research and practice in student writing in higher education, **Learning and Teaching in the Social Sciences** 1:1, pp. 9-20, doi: 10.1386/ltss.1.1.9/0, 2004.

STREET, BRIAN. Dimensões “escondidas” na Escrita de Artigos acadêmicos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. p. 541-567.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 1995-2014.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.) **Multilingual literacies**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000. p.17-29. Tradução de Izabel Magalhães.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge
Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Literacy Practices and the construction of personhood. In:
The Right to Literacy: The Rhetoric, the Romance, the Reality. **ACAL
National Conference** (Sydney, Australia, October 9-11, 1992). Conference
Papers, v. 1. Plenary and Keynote Sessions. 1992.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia**.
King's College London: UK. Tradução de Marcos Bagno. 2007.

STREET, Brian. The new literacy studies, guest editorial. **Journal of
Research in Reading**, 16(2), p. 81–97, 1993.

YEAGER, Elizabeth. **"I Am a Historian"**: Examination of the Discursive
Construction of Locally Situated Academic Identities in Linguistically Diverse
Settings. 2003. 652 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) –
University of California, Santa Barbara, 2003.

Trabalho Completo 22

AUDIODESCRIÇÃO COMO ATIVIDADE LEITORA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Carolina Correia Almeida
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

Introdução

Neste século, houve um notável avanço na atenção à acessibilidade, transformando-a em um projeto de grande alcance na sociedade. Amparada por leis federais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a acessibilidade se tornou uma demanda da sociedade civil. A introdução da audiodescrição (AD) em interações sociais e práticas educacionais é de extrema importância. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2019), há cerca de 827.000 alunos cegos, surdocegos ou com baixa visão no ensino fundamental e 94.274 no ensino médio, além de 14.050 ingressantes no ensino superior (BRASIL, 2017). A audiodescrição oferece uma narração verbal dos elementos visuais em peças de teatro, filmes, programas de TV, exposições de museus, materiais educacionais e outros eventos. Muitas pessoas não estão familiarizadas com esse recurso de acessibilidade comunicativa, inclusive o público-alvo. Embora a maioria dos usuários da AD tenha deficiência visual, outros grupos, como pessoas com déficit de atenção, deficiência intelectual, idosos, disléxicos e autistas, também podem se beneficiar da descrição das imagens.

Portanto, o problema que impulsiona este estudo é a falta de compreensão sobre a audiodescrição, principalmente entre os professores. As respostas a um questionário introdutório revelam a necessidade de formação de professores para promover a inclusão de alunos com deficiência visual e oferecer a mesma qualidade de educação que é oferecida aos alunos videntes.

Como a escola utiliza amplamente recursos visuais em gêneros didáticos (fotos, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos, diagramas, filmes, vídeos etc.), o objetivo desta fase do estudo é investigar o entendimento dos professores de Língua Portuguesa que trabalham em escolas de ensino fundamental em Belo Horizonte, Minas Gerais, em relação a esse recurso de acessibilidade comunicativa. Além disso, o estudo apresenta duas atividades didáticas que envolvem imagens e sugere maneiras de tornar

essas imagens acessíveis tanto para os professores quanto para os alunos com deficiência visual, bem como para os alunos videntes.

É importante enfatizar que não se espera que os professores se tornem audiodescritores profissionais, uma vez que esse não é o foco, mas sim que eles possam utilizar esse conhecimento para oferecer aos alunos com deficiência visual a mesma oportunidade de acessar as informações transmitidas pelas imagens, em igualdade de condições com os demais alunos.

Mas o que é audiodescrição?

Na atividade de audiodescrição, realiza-se a descrição oralizada de detalhes visuais importantes, como cenários, figurinos, indicação de tempo e espaço, movimentos, características físicas de pessoas/personagens, gestos e expressões faciais. Mayer e Pinto (2018) buscam enquadrar a audiodescrição como uma atividade de produção de sentido que compreende não apenas o trabalho de quem descreve, o audiodescritor, mas também as características inerentes ao processo de construção de sentido por pessoas com deficiência visual. Assim, leva em consideração os potenciais sentidos a serem construídos pelo público a partir das informações possibilitadas pela audiodescrição, como um processo de negociação de significados, e não algo unilateralmente definido por quem descreve. Além disso, a audiodescrição abre possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e educacional (MAYER; PINTO, 2018).

Motta e Romeu Filho complementam:

a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras musicais, óperas, desfiles e espetáculos. É uma atividade de mediação linguística, uma tradução intersemiótica, que transforma o visual e verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além de pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11).

Para os autores, a audiodescrição proporciona ao indivíduo com deficiência não somente a ampliação do repertório imagético, simbólico e léxico, mas também desenvolve a capacidade de ele se colocar no mundo

com autonomia, estabelecer juízo sobre as coisas de modo próprio, além de promover a interação entre os sujeitos envolvidos nas práticas leitoras.

Em nosso estudo, defendemos a audiodescrição como atividade social e de (inter)ação. É um recurso de acessibilidade comunicacional que objetiva proporcionar ao indivíduo com deficiência oportunidades de acesso aos processos de produção de sentidos requisitados, especialmente, pelos textos multimodais. Sendo um conceito novo, ainda em construção, pode e deve ser constantemente repensado e redimensionado, ou seja, não pode se restringir a uma ação de descrição como se fosse apenas uma técnica.

A leitura dos textos multimodais

Saber ler e produzir textos explorando a multimodalidade faz parte das competências dos “digitalmente letrados”, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces. Como nos lembra Kress, “sempre fazemos uso dos recursos que nós temos disponíveis para construir as representações que nós desejamos ou precisamos fazer” (KRESS, 2003, p. 82), ou seja, os elementos visuais da tela, os links, os botões, os caminhos e as formas de responder e de postar uma mensagem constituem condições de produção e interação que provocam impactos na construção de sentido.

Na perspectiva dos multiletramentos, de acordo com Rojo (2012), o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música e, ao fazer uma audiodescrição para um aluno deficiente visual, não é diferente. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas, também, de lê-los e produzi-los.

Na escola, as imagens não são meramente ilustrativas, são constitutivas dos gêneros do discurso pelas amplas possibilidades de produção de sentidos. Pesquisas indicam que a audiodescrição na escola vai além da mera tradução visual objetiva das imagens, “abandona a linguagem pretensamente neutra e assume seu papel de ferramenta de ensino nas mãos do professor audiodescritor, torna-se, ela mesma, um recurso didático não limitado à ferramenta intermediadora” (VERGARA-NUNES, 2016, p. 5).

Nos livros didáticos encontramos uma quantidade expressiva de imagens em suas páginas (fotografias, cartazes, charges, gráficos, mapas,

tirinhas, histórias em quadrinhos etc.) que evidenciam a valorização da cultura imagética, o que aponta para uma urgente revisão das práticas pedagógicas em sala de aula. As imagens presentes nos livros ajudam os alunos a entenderem o tema que está sendo discutido, a anteciparem significados, a se motivarem e a criarem empatia com o conteúdo (MOTTA, 2016). É muito importante que o professor chame a atenção de todos os alunos, fazendo perguntas que permitam uma exploração crítica das imagens por eles. Além disso, ele mesmo poderá fazer a descrição ou compartilhar essa prática com os alunos, deixando que eles próprios construam suas inferências pessoais. Isso será essencial para a interação do estudante com o conteúdo, com a atividade, com os colegas e com o professor, além de se sentir motivado e incluído.

Metodologia

O campo das Ciências Humanas tem se revelado um solo fértil para várias investigações e, entre outras, as ciências da linguagem vêm se destacando por meio de estudos que visam, fundamentalmente, ao pleno desenvolvimento social. Com esse propósito, este estudo é uma pesquisa qualitativa por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Dialogando com esse contexto, este artigo é o resultado preliminar de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada com 30 professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, atuantes em sala de aula de escolas particulares e públicas de Belo Horizonte. O instrumento escolhido para nortear foi um questionário online contendo 5 perguntas preliminares sobre a audiodescrição, leitura de imagens e inclusão na escola.

Após analisarmos os resultados, consideramos oportuno, apresentar duas atividades didáticas para alunos de quintos e sextos anos do ensino fundamental que utilizam imagens e sugerimos formas de possibilitar a leitura tanto pelos alunos com deficiência visual quanto pelos alunos que enxergam. Essas atividades foram produzidas de acordo com a BNCC e os princípios da audiodescrição.

Análise dos resultados

O questionário

O questionário online foi constituído para dar suporte à pesquisa e fornecer informações sobre o professor e sua atuação pedagógica. Por essa finalidade, as questões presentes nos gráficos, foram apresentadas por questões fechadas que favorecem a análise e a tabulação de dados.

Com a análise dos dados constatou-se que 62,5% dos participantes já tinham ouvido falar sobre a audiodescrição, mas conheciam pouco sobre o assunto e 37,5% desconheciam. Em relação à segunda pergunta (se já assistiu a alguma produção audiovisual com audiodescrição), 75% responderam que nunca assistiram, 25% dos respondentes informaram que já assistiram a vídeos, programas de TV e já viram em caixas eletrônicos. A terceira pergunta (sobre quais pessoas que podem se beneficiar com o recurso), 87,5% das pessoas responderam "deficientes visuais" e 12,5% responderam pessoas com deficiência auditiva.

Na questão 4, "Você já trabalhou com a leitura de imagens com os deficientes visuais", 67% dos professores responderam que sim e 33% responderam que não. Fica evidente a dificuldade dos alunos cegos e com baixa visão que não têm acesso pleno aos materiais de aprendizagens, quando se trata de imagens. Como um aluno cego pode analisar uma foto sem que ela seja descrita? Como analisar e utilizar uma tirinha se não pode vê-la? São apenas alguns exemplos de questões problemáticas que as pessoas com deficiência visual enfrentam no cotidiano do processo educacional.

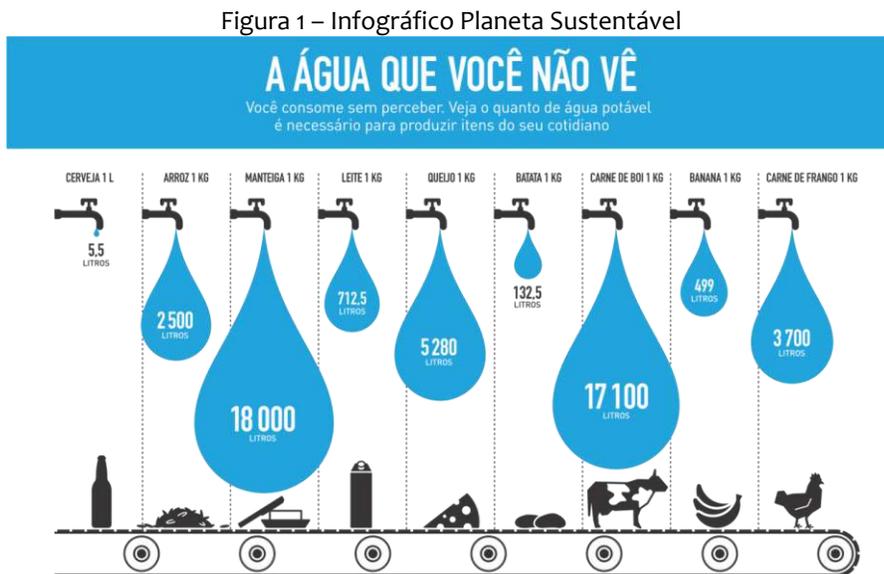
E, por fim, a última pergunta "Você concorda com a inclusão do aluno com Deficiência Visual na escola regular?" 92% concordam com a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, entretanto, 8% salientam que, sem estrutura nem formação na educação especial, o processo de ensino continua sem construir a aprendizagem adequada.

Os dados obtidos implicam que: primeiramente, a audiodescrição é um recurso, ainda, muito pouco divulgado. Mesmo quando observamos seu uso em situações sociais, não sabemos sobre o seu funcionamento e muito menos acerca da sua utilidade; pouquíssimos professores participantes já tiveram o interesse e a oportunidade de assistir algum vídeo ou evento com audiodescrição; A maioria dos respondentes sabem o público específico que se beneficia da audiodescrição, mas não entendem sobre os benefícios

que a AD pode trazer para outros tipos de deficiências e até mesmo para todos os alunos.

Algumas orientações para audiodescrição de textos multimodais

Na figura 1, há um exemplo de infográfico e algumas orientações de como apresentá-lo aos alunos de quintos e sextos anos do ensino fundamental.



Fonte: Sabesp, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2SfCGQr>. Acesso em: 10 maio 2020.

Audiodescrição: imagem de um infográfico com o título “A água que você não vê”, em letras grandes; logo abaixo, os dizeres em tamanho menor na cor branca e fundo azul: “Você consome sem perceber. Veja o quanto de água potável é necessário para produzir itens do seu cotidiano”. Abaixo, há um desenho de esteira com nove itens lado a lado separados por pontilhados na vertical identificados com o nome do item, gota d’água na cor azul com o valor em litros saindo de uma torneira e abaixo a figura dos itens que estão na esteira.

Antes de ler, peça aos alunos que levantem suas hipóteses iniciais sobre o que lhes chamam atenção na figura. Depois, questione se conhecem ou se já viram esse texto. Recomenda-se que a leitura ocorra somente após obter o resultado da compreensão de cada aluno acerca do contexto representado no infográfico.

Em seguida, discuta cada elemento que compõe o infográfico. Destaque o título, os textos explicativos, as imagens e outros elementos que os próprios alunos tenham percebido/comentado, sempre com foco no processamento e na organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa.

É essencial que seja feita a descrição da imagem, isenta de opiniões, para depois começar a fazer as ligações com o conteúdo, a inferência e a interpretação. Incentive a participação de todos os alunos realizando perguntas que possibilitem a leitura da imagem. A observação mais detalhada, mediada pelas perguntas, favorecerá o entendimento e a elaboração do restante da atividade, além de dar aos alunos a oportunidade de se manifestarem.

O uso de outros recursos, como representações táteis dos itens que estão na esteira e a quantidade de água utilizada para a produção desses itens, pode servir de acesso ao conteúdo imagético para os alunos deficientes visuais. Ressalta-se que a exploração tátil deve ser complementada pela mediação da linguagem verbal, permitindo compreensão mais aprofundada do contexto e, conseqüentemente, mais significativa para o aprendizado dos alunos.

Assim, como qualquer mensagem publicada nas redes sociais, o meme também é carregado de posicionamentos e ideologias. Esse poder discursivo está ligado ao impacto que o usuário causa ou visa causar na rede.

Figura 2 – Meme



Fonte: Memes Acessíveis. Disponível em: <https://bit.ly/2GjmYRP>. Acesso em 13 jun. 2020.

Audiodescrição: Legenda: ÀS VEZES FALO “TENDI” MAS NÃO ENTENDI FOI NADA. No meio da legenda, a imagem em plano médio curto (da cabeça ao peito) da Judy Hoops, a coelha policial da animação Zootopia, sorri com ternura. Ela tem olhos azuis e veste colete azul-marinho sobre a camisa azul-claro. No canto inferior direito, há um emoji de carinha chorando de rir.

Nas atividades de audiodescrição de imagens dos memes, é importante que o professor bem como os alunos identifiquem os efeitos de sentido, principalmente o uso de metáforas, visto que as condições sociais em que o indivíduo vive são essenciais para ler a imagem criticamente, levando em consideração o momento da produção do texto, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social.

Assim como os infográficos, os memes e outros gêneros têm sido utilizados como recursos pedagógicos tanto nas atividades didáticas em sala de aula quanto em provas do ENEM e em concursos. No livro didático, eles aparecem com certa frequência, principalmente depois da inserção desses e de outros gêneros na BNCC, devido à necessidade de adquirir conhecimentos sobre os gêneros discursivos, sobre a língua, as diferentes linguagens (semioses) que devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, “[...] devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 67).

Pode-se dizer, então, que o uso de textos multimodais na sala de aula surge como proposta para o cumprimento do que se pede nos documentos norteadores de ensino, possibilitando que o aluno desenvolva as competências exigidas pela sociedade contemporânea e pelo meio em que ele está inserido, auxiliando-o na sua formação como sujeito capaz de exercer a sua cidadania.

Considerações finais

Para atuar junto ao aluno deficiente visual, os professores devem reconhecer que sua aprendizagem é constituída de várias formas, desde que tenha sentido. Todavia, é preciso que o educador analise suas concepções de língua para percorrer o caminho da inclusão, transformando-as. Esses caminhos levam a interpretações da leitura, pois a leitura é vista como meio para a construção dos sentidos e compreensão leva ao processo de formação sistemática de leitores ao priorizar as possibilidades de reconstruir os saberes, a memória e a identidade de um povo a partir da preservação da própria cultura, onde os sujeitos envolvidos

constroem os saberes no processo coletivo, social e histórico para reconstruir as memórias e identidades dos leitores.

Dessa forma, intentamos, nesta primeira fase da pesquisa, revelar a necessidade de investimento na capacitação dos professores para o desenvolvimento de uma proposta educacional que promova de modo equânime o acesso à construção do conhecimento e, ainda, defender que o conhecimento sobre este recurso, seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que a AD possa ser utilizada como ferramenta, o que sem dúvida poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico.

Acrescenta-se, ainda, que este é um estudo embrionário, há muito que pesquisar sobre a historicidade do professor, do sujeito audiodescritor em sala de aula, mediante a essa tecnologia e ancorá-lo não como somente como procedimento tecnológico ou algo mecânico, mas em uma possibilidade de interagir com esse discurso, e também, se faz importante atestar que além de pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos se beneficiariam com a audiodescrição.

As questões ainda são muitas a serem respondidas e se torna uma demanda real e traz consigo um desafio para todos os professores: a necessidade de criar práticas pedagógicas que garantam esses alunos o acesso ao ensino em igualdade de condições. Para isso, não existem regras prontas e todos nós sabemos que as circunstâncias podem ser diferentes dependendo da situação da escola e dos recursos utilizados. De imediato, se não existem regras prontas existe a necessidade concreta e imediata de se tomar uma atitude. Por isso, é importante pensar na audiodescrição como uma ferramenta pedagógica.

Referências

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da educação Básica de 2019**: resumo técnico.

Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kMF65i>. Acesso em 23 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**: resumo

técnico. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3j3xn2c>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão aprovada pelo CNE, nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2HJZ9mB>. Acesso em: 1º mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MAYER, F.; PINTO, J. (org.). **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição.** Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, L. M. M. V.; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas: Pontes, 2016.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática.** 2016. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Trabalho Completo 23

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUIR POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

Isadora Perotto Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Patrícia Camini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Introdução

A pandemia de covid-19 causou grandes impactos no sistema educacional e evidenciou ainda mais a necessidade de construção de soluções para que o trabalho pedagógico na sala de aula considere as heterogeneidades de aprendizagem consideradas como a regra e não como a exceção no perfil de uma turma. Milhares de estudantes sofreram com o fechamento das escolas desde março de 2020 até o segundo semestre de 2021 no Brasil. A pesquisa “Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional” (FGV, 2020), desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas, previa que o prejuízo da ausência de aulas no ano de 2020 poderia ser equivalente à evolução da proficiência na língua portuguesa obtida nos últimos quatro anos. Além disso, o estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação” (UNICEF, 2021), realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, indicava que, em 2019, 22.702 crianças de 6 a 10 anos não frequentavam a escola; já em 2020, esse número teve um grande aumento: 2.078.788 crianças de 6 a 10 anos ficaram fora da escola. Esses dados evidenciam a necessidade de estudos sobre perspectivas didáticas para organização do trabalho pedagógico frente às heterogeneidades de conhecimentos dos alunos, sobretudo após a pandemia de covid-19.

Considerando esse cenário, este trabalho apresenta o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as origens dessa teorização, bem como uma revisão de literatura com foco em trabalhos, publicados em língua portuguesa, que aproximaram o DUA e o campo da alfabetização. Esta pesquisa originou-se a partir da realização do trabalho de conclusão de curso pela primeira autora deste artigo, sob orientação da

segunda autora, bem como a partir de estudos realizados na disciplina “Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças”, também ministrada pela segunda autora.

O Desenho Universal para a Aprendizagem tem ganhado relevância atualmente, uma vez que essa abordagem auxilia a pensar em um ensino que busque atender às variadas necessidades de todos os alunos, minimizando as barreiras de aprendizagem e maximizando o aprendizado.

Considerando que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há uma grande e desafiadora heterogeneidade no que diz respeito aos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética e seu funcionamento, a hipótese é a de que o DUA pode fundamentar a produção de estratégias para o trabalho pedagógico em sala de aula de modo a incluir todos os alunos, para que todos recebam um ensino com equidade, com uso cada vez menor de estratégias que demarquem a diferença apenas de alguns alunos, como é mais frequente em abordagens que utilizam a diferenciação curricular/pedagógica. No entanto, embora o DUA seja cada vez mais discutido no campo da Educação Especial, o mesmo ainda não ocorre no campo da Alfabetização. Um exemplo dessa escassez de referências em língua portuguesa pode ser percebida pelo fato de não termos encontrado trabalhos que tematizam o DUA ao pesquisar os Anais de todas as seis edições do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf)¹, que acontece desde 2013. Sendo o referido Congresso um termômetro da produção de conhecimento nesse campo, fica evidente a necessidade de investigar a potencialidade do DUA, pois pensar estratégias didáticas para contemplar a todos os alunos é um dos grandes desafios da alfabetização.

A seção seguinte conceitua o DUA, apresentando os principais artigos que têm abordado essa perspectiva no Brasil nos últimos anos. Em seguida, apresentamos as origens dessa teorização, a metodologia utilizada para o rastreamento de trabalhos que já tenham articulado o DUA ao campo da alfabetização e os principais resultados desse rastreamento.

Definição conceitual do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Para a definição conceitual do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), realizamos uma busca por publicações em língua portuguesa, durante o mês de julho de 2023, utilizando duas plataformas de

¹Este é um evento promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf).

pesquisa: Google Acadêmico² e Scielo. O critério para a seleção dos artigos foi baseado na quantidade de citações em outras publicações. Dentre todas as publicações encontradas, selecionamos duas pesquisas com maior número de citações: Madureira e Nunes (2018) e Mendes e Zerbato (2018). Foi possível perceber que ambos os estudos apresentaram um consenso em relação à definição do DUA.

De acordo com Mendes e Zerbato (2018, p. 149) e Madureira e Nunes (2018, p. 32), o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology (CAST)*³. Essa abordagem foi inspirada no conceito de *Design Universal* aplicado na arquitetura, o qual busca criar espaços acessíveis e inclusivos, garantindo condições de uso e qualidade para todas as pessoas. Zerbato e Mendes (2018, p. 150) apresentam um exemplo que explica com clareza o conceito de *Design Universal*:

Um exemplo que deixa mais clara a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas.

Na mesma direção, Madureira e Nunes (2018, p. 32) argumentam que o DUA é “[...] uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos”. Nessa perspectiva, o DUA enfoca a análise das restrições do currículo, defendendo que o currículo deve ser planejado desde o início para atender a diversidade da sala de aula, ao invés de concentrar-se nas

² Como a discussão ainda é emergente, utilizamos o Google Acadêmico devido à sua abrangência possibilitar o rastreamento de publicações em eventos e diversos repositórios institucionais e não se restringir a artigos publicados em revistas acadêmicas, teses e dissertações.

³ A tradução de seu nome em português é Centro de Tecnologia Especial Aplicada. Esta é uma organização de pesquisa e desenvolvimento educacional, sem fins lucrativos, que trabalha para expandir as oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.

restrições dos alunos, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades para acessar o currículo. Essa abordagem está voltada para os princípios da Educação Inclusiva, uma vez que visa modificar o ambiente educacional para atender às necessidades de todos os alunos, tornando-o inclusivo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como objetivo “[...] proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos [alunos], considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais” (Mendes; Zerbato, 2018, p. 149). Pensando nisso, essa abordagem apresenta formas de diminuir as barreiras pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem para maximizar os resultados. Em relação à variedade de opções para o ensino, o *Center for Applied Special Technology* (2018, documento eletrônico) apresenta três diretrizes norteadoras do Desenho Universal para a Aprendizagem: engajamento; representação; ação e expressão. Essas diretrizes buscam “[...] garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras” (CAST, 2018, documento eletrônico). Tanto Madureira e Nunes (2018) quanto Mendes e Zerbato (2018) explicitam que essas diretrizes do DUA são baseadas em conhecimentos das neurociências. Madureira e Nunes (2018) explicitam que essa abordagem tem suas bases nas neurociências porque:

Segundo vários autores (cf. CAST, 2011; Courey et al., 2012; Rose & Meyer, 2002) as neurociências fornecem uma base sólida para a compreensão de como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz. Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas básicos, a saber: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (Meyer et al., 2014) (CAST, 2011; Courey et al., 2012; Rose & Meyer, 2002; Meyer et al., 2014 *apud* Madureira, Nunes, 2018, p. 34).

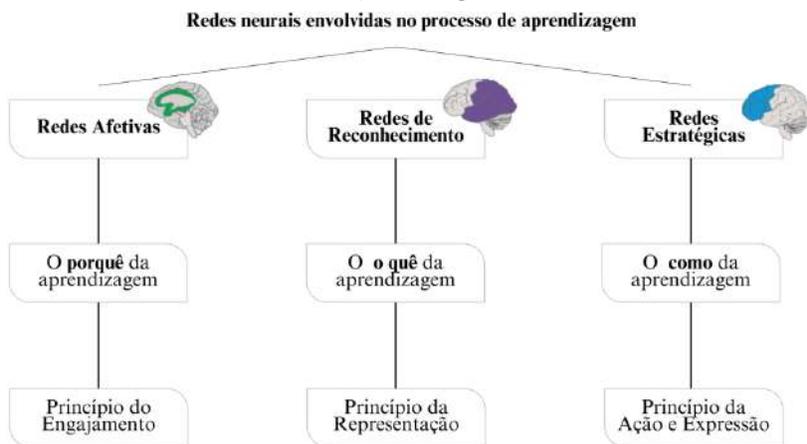
Os três princípios apresentados por diversos autores (Madureira; Nunes, 2018; Mendes; Zerbato, 2018; CAST, 2018, documento eletrônico) estão associados às três redes neurais que estão envolvidas no processo de aprendizagem:

As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes

estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e indicam-nos como fazer as coisas (Courey et al., 2012; Meyer et al., 2014 *apud* Madureira e Nunes, 2018, p. 34).

Logo, o princípio de engajamento está relacionado às redes afetivas; o de representação, às redes de reconhecimento; e ação e expressão, às redes estratégicas. A imagem a seguir (figura 1) relaciona as redes neurais envolvidas no processo de aprendizagem com os princípios do DUA:

Figura 1 - Princípios do Desenho Universal para a aprendizagem alinhados às redes de aprendizagem.



Fonte: elaboração da primeira autora, baseada em CAST, 2018, documento eletrônico.

O primeiro princípio a ser considerado em um planejamento acessível para todos, segundo o DUA, é o *engajamento*. Esse princípio considera o afeto como um elemento de extrema importância para o aprendizado e reconhece que os alunos não se motivam de forma uniforme diante de uma atividade. Logo, “[...] é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem” (Madureira; Nunes, 2018, p. 35). Mendes e Zerbato (2018, p. 151) apresentam estratégias que podem ser utilizadas para atender a essa demanda, como:

[...] (i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; (ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem e (iii) proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem. Alguns exemplos: utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de

jogos e/ ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros.

O segundo princípio do DUA é a *representação*. Ele enfatiza a importância de variar a maneira como os conteúdos são apresentados aos estudantes, reconhecendo que "[...] os alunos diferem nas formas como percebem e compreendem as informações que são ensinadas" (CAST, 2018, documento eletrônico). Isso implica em fornecer diversas abordagens para representar o mesmo conteúdo, destacando suas características mais relevantes, uma vez que "[...] quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo" (Mendes; Zerbato, 2018, p. 151). Existem diversas abordagens que podem ser empregadas para alcançar esse propósito, tais como:

[...] fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações básicas. [...] a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, [...] ensinar vocabulário a partir de objetos concretos e demonstração, relacionar problemas de matemática e vocabulário com conhecimento prévio, aplicar problemas a situações de vida diária, encorajar a elaboração de desenhos para traduzir e visualizar problemas com palavras, [...] formar grupos heterogêneos durante atividades de aprendizagem coletiva, realizar conexões interdisciplinares entre o que os alunos estão aprendendo em outras áreas, reescrever problemas de palavras em termos simples, criar bancos de palavras em cartazes e pendurá-los na sala de aula para visualização [...] (Mendes; Zerbato, 2018, p. 151-152).

O terceiro princípio do DUA é intitulado *ação e expressão*. Ele enfatiza a importância de oferecer aos alunos oportunidades diversas para agir em um determinado ambiente de aprendizagem e expressar seus conhecimentos. Isso se deve ao fato de que "[...] os alunos diferem nas maneiras como podem navegar em um ambiente de aprendizagem e expressar o que sabem" (CAST, 2018, documento eletrônico). É importante ressaltar que esse princípio não diz respeito somente à diversificação do modo de avaliação; ele "[...] pensa nas estratégias utilizadas para processar a informação a ser aprendida [...]" (Nelson, 2013 *apud* Mendes; Zerbato, 2018, p. 152). Isso implica na importância de oferecer essa diversificação para acompanhar o aprendizado dos alunos, garantindo que eles recebam apoio e *feedbacks* relevantes ao longo do processo de aprendizagem. Assim

como os princípios mencionados anteriormente, esse princípio também apresenta estratégias que podem ser utilizadas para sua efetivação, conforme indicado por Mendes e Zerbato (2018). Essas estratégias incluem:

[...] elaboração e utilização de mapas conceituais construídos on-line ou em papel - de modo a proporcionarem aos alunos um mapa gráfico, evidenciando a aprendizagem, gráficos elaborados com dados sobre o progresso de aprendizagem dos alunos, aprendizagem cooperativa (discussões em pequenos grupos sobre o que foi aprendido), pensar “em voz alta” (encorajar os alunos a falarem sobre o que aprenderam), exercícios orais, de socialização, entre outros. (Mendes, Zerbato, 2018, p. 152).

Em resumo, os princípios de engajamento, representação e ação e expressão, laterais às redes de aprendizado, formam a base do DUA, promovendo opções variadas para envolver, apresentar e avaliar os alunos. Em um esforço para alinhar a prática educacional à produção de conhecimentos das neurociências, o DUA oferece um quadro sólido para maximizar a aprendizagem e garantir a igualdade de oportunidades na sala de aula. Portanto, a incorporação do DUA ao ensino destaca a importância de planejar a aprendizagem em torno das necessidades dos alunos, a fim de promover um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. A seguir, apresentamos as origens da conceitualização do DUA.

Origens da teorização do DUA

Em 1984, nos Estados Unidos, surgiu o *Center for Applied Special Technology*, em um cenário dominado pela interseção entre educação e tecnologia. Mais tarde, no início da década de 1990, essa organização criou o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O objetivo subjacente a essa abordagem era garantir que todos os alunos pudessem ter acesso ao currículo e compreendê-lo plenamente. Essa abordagem visava criar ambientes de aprendizagem ricos e desafiadores, garantindo que as oportunidades de aprendizagem fossem desenvolvidas para todos os alunos. Desde então, a instituição tem dedicado recursos substanciais para a contínua teorização e desenvolvimento do DUA.

É importante ressaltar que há um grande volume de publicações sobre o DUA em língua inglesa; em contraponto, em língua portuguesa, ainda há um baixo número de literaturas acadêmicas. Vários autores (Madureira; Nunes, 2018; Mendes; Zerbato, 2018; Gonçalves; Munster; Oliveira, 2019; Aparício; Bracken; Costa-Renders, 2020) explicitam essa

escassez e ressaltam a necessidade, principalmente, de pesquisas empíricas que se refiram à aplicação dos princípios do DUA na prática.

Em julho de 2023, realizamos uma busca na base de dados Google Acadêmico para localizar a quantidade de trabalhos sobre o DUA em língua portuguesa em cada ano, de 1990 a 2022. Para a pesquisa por trabalhos que abordem a temática do DUA, foi utilizada a entrada “Desenho Universal para a Aprendizagem”. No quadro a seguir, estão os resultados obtidos:

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos sobre o DUA na plataforma Google Acadêmico

Ano	Quantidade de resultados
1990 a 2001	0
2002	1
2003 a 2005	0
2006	1
2007 a 2008	0
2009	1
2010	0
2011	1
2012	2
2013	2
2014	4
2015	8
2016	16
2017	39
2018	83

2019	130
2020	176
2021	258
2022	318

Fonte: Elaboração da primeira autora.

A análise desses resultados evidencia um notável aumento, a partir de 2018, na quantidade de trabalhos que abordam o DUA. Esse dado é coerente com os achados de Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 147), que, em revisão sistemática de literatura abarcando o período entre 2011 e 2016, salientaram o seguinte: "[...] localizaram-se quarenta e quatro (44) na América do Norte (Estados Unidos), cinco (5) na Europa, três (3) na Ásia e dois (2) na Oceania (Austrália). Nenhum estudo de universidades brasileiras estava publicado nas bases investigadas".

Essas informações demonstram o quão recente é a disseminação do DUA no Brasil, evidenciando a necessidade de investimento em pesquisas que contemplem a sua viabilidade no cotidiano das escolas.

A seção seguinte apresenta a revisão de literatura realizada com foco no rastreamento de literatura acadêmica que aproxime o DUA e o campo da alfabetização no contexto brasileiro.

Aproximações entre o DUA e a alfabetização na produção acadêmica brasileira

A revisão de literatura foi realizada em agosto de 2023 com o objetivo de encontrar trabalhos sobre o DUA com foco na alfabetização, publicados nos últimos 5 anos (de 2019 a 2023), em língua portuguesa no Brasil. A busca foi realizada nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para realizar essa busca, foram utilizadas as seguintes entradas: “desenho universal para a aprendizagem” AND alfabetização; “desenho universal para a aprendizagem” AND propostas didáticas; “desenho universal para a aprendizagem” AND estratégias pedagógicas.

Os critérios de inclusão dos trabalhos foram os seguintes: ter foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ter foco na alfabetização, abordando o ensino da leitura e/ou escrita; e apresentar sugestão de propostas, recursos didáticos e/ou estratégias pedagógicas. O processo

inicial de seleção envolveu a análise dos títulos, com base nos critérios de inclusão definidos; na segunda fase, foram avaliados os resumos, com base nos mesmos critérios; e, por último, procedeu-se à leitura completa dos principais trabalhos.

A pesquisa inicial foi realizada utilizando a base de dados Google Acadêmico. Os resultados para cada entrada foram os seguintes: "desenho universal para a aprendizagem" AND alfabetização: 333 resultados; "desenho universal para a aprendizagem" AND propostas didáticas: 653 resultados; e "desenho universal para a aprendizagem" AND estratégias pedagógicas: 926 resultados. Após a primeira etapa de seleção, que se baseou na leitura dos títulos, foram selecionados 30 textos da entrada "desenho universal para a aprendizagem" AND alfabetização; 37 textos da entrada "desenho universal para a aprendizagem" AND propostas didáticas; e 58 textos da entrada "desenho universal para a aprendizagem" AND estratégias pedagógicas. Após identificar 47 textos duplicados, os mesmos foram excluídos, restando 78 textos.

A segunda pesquisa foi conduzida na base de dados Scielo, resultando em apenas 1 resultado na entrada "desenho universal para a aprendizagem" AND estratégias pedagógicas, enquanto nenhum resultado foi encontrado no restante das entradas. Na base de dados BDTD, foram localizados resultados somente em duas entradas: "desenho universal para a aprendizagem" AND "propostas didáticas" e "desenho universal para a aprendizagem" AND "estratégias pedagógicas", totalizando 6 e 4 resultados, respectivamente. No entanto, os 11 textos encontrados nestas duas bases de dados já haviam sido localizados e selecionados por meio da busca na base de dados anterior.

Na segunda etapa, procedeu-se à leitura dos 78 resumos selecionados, verificando-se que apenas um deles apresentou o DUA e direcionou seu enfoque para a alfabetização. Então, para ampliar a discussão, a escolha dos resumos foi baseada em critérios que incluíram a apresentação de propostas, recursos e estratégias pedagógicas para a implementação do DUA em sala de aula e para a criação de recursos didáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como base esses critérios, foram selecionados 15 trabalhos para a leitura na íntegra. Na terceira etapa, foram selecionados 5 trabalhos após a leitura integral identificar os trabalhos que, de fato, fizeram uma incursão maior de aproximação ao campo da alfabetização. A seguir, apresentamos esses 5 trabalhos selecionados.

No estudo conduzido por Castellini e Sousa (2021) são apresentados livros multiformatos fundamentados nos princípios do Desenho Universal

para Aprendizagem (DUA). As autoras fazem uma análise de livros multiformatos com o objetivo de verificar se esses livros atendem aos princípios do DUA. Os resultados da pesquisa destacam que, disponibilizar múltiplos formatos em uma única obra, incluindo o uso de mídias digitais e elementos táteis, permite que os leitores explorem o conteúdo de várias maneiras. Isso contribuiria significativamente para ampliar as oportunidades de acesso à leitura e ao processo de aprendizagem.

Cordeiro, Souza, Paiva e Vieira (2020) apresentam uma experiência pedagógica envolvendo duas professoras na Sala de Recursos, enfatizando a criação e teste de um jogo de tabuleiro chamado “Investigadora de palavras”. O jogo foi desenvolvido com base nos princípios do DUA. O estudo aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a política de inclusão, destacando a importância de estratégias pedagógicas acessíveis para atender uma ampla variedade de estudantes. O objetivo do jogo é estimular habilidades socioemocionais e linguísticas, promovendo a aprendizagem de forma inclusiva. A pesquisa reflete sobre a aplicação do DUA e seus resultados positivos na inclusão de todos os alunos, destacando o potencial das práticas pedagógicas acessíveis.

Camargo e Silva (2020) apresentam o DUA, bem como estratégias e exemplos aplicáveis a diversas áreas do conhecimento, abrangendo disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, entre outras. Dessa forma, as autoras evidenciam que há uma variedade de abordagens disponíveis para apresentar os conteúdos escolares aos alunos para que o ensino torne-se mais inclusivo.

Gonçalves e Mendoza (2023) demonstram, em seu estudo, como elaborar e implementar planos de aula alinhados aos princípios e diretrizes do DUA. A pesquisa envolveu a criação de um plano de aula com base nas orientações do DUA, direcionado a uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, seguida de uma análise para avaliar sua eficácia e a abrangência das diretrizes. Os resultados indicaram que todas as diretrizes do DUA foram devidamente incorporadas ao plano de aula, destacando que sua aplicação pode contribuir significativamente para a promoção de um ensino inclusivo.

O último estudo selecionado nesta revisão de literatura, produzido por Santos, Ghilardi-Lopes e Melro (2021), apresenta um guia abrangente sobre a criação de materiais didáticos alinhados com os princípios do DUA. No guia, os autores detalham os recursos essenciais e os aspectos críticos a serem considerados durante o processo de produção de materiais didáticos. Os autores dedicam atenção especial a diversos elementos, como a seleção de imagens e fotografias, a redação de texto, a inclusão de

audiodescrição e a incorporação de imagens táteis, entre outros aspectos importantes.

Analisando os 5 estudos rastreados na revisão de literatura, percebemos que os estudos que mais se aproximaram da abordagem dos objetos de conhecimento próprios da aprendizagem envolvida na alfabetização foram os de Cordeiro, Souza, Paiva e Vieira (2020) e Gonçalves e Mendoza (2023), o que evidencia a necessidade de diversificar e ampliar os estudos que produzam alternativas e testem os efeitos do DUA nas práticas alfabetizadoras nas escolas brasileiras.

Considerações finais

O ponto de concordância evidenciado em todos os trabalhos é a eficácia do DUA na elaboração de planos de aula e materiais didáticos que contribuem para a inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem. Isso indica a potencialidade a ser explorada do DUA para o contexto da alfabetização, de forma a orientar a produção de possibilidades didáticas para todos, com alternativas que ampliem a variedade de materiais didáticos e suportes do ambiente e do professor, as quais possam afirmar a potência das diferenças como padrão em vez de evidenciar o desvio, com alternativas apenas para alguns alunos.

É relevante notar que, entre todos os trabalhos localizados na revisão de literatura, apenas o de Gonçalves e Mendoza (2023) ofereceu um plano de aula específico para uma turma em período de alfabetização. No entanto, é fundamental salientar que a abordagem do referido trabalho não está direcionada à alfabetização em si, mas sim à análise das diretrizes do DUA em relação ao plano de aula desenvolvido. Além disso, é importante observar que nenhum dos trabalhos apresenta exemplos de recursos didáticos baseados no DUA para apoiar o processo de alfabetização, seja no âmbito da leitura ou da escrita. Essa constatação evidencia a necessidade de pesquisas que abordem a intersecção entre DUA e a alfabetização, explorando como recursos didáticos e planos de aula podem ser construídos para essa fase, incluindo exemplos concretos de recursos e planos de aula.

Embora os trabalhos de Santos, Ghilardi-Lopes e Melro (2021), Gonçalves e Mendoza (2023), Camargo e Silva (2020), Cordeiro, Souza, Paiva e Vieira (2020) e Castellini e Sousa (2021) não se concentrem exclusivamente no processo de alfabetização, eles apresentam recursos didáticos e considerações fundamentais relevantes para sua criação. Além disso, esses trabalhos apresentam exemplos e estratégias que podem ser

aplicadas no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em sala de aula, ou que podem ser importantes para orientar a construção de recursos didáticos e a elaboração de planos de aula práticos no ciclo da alfabetização.

Como continuidade da pesquisa que vem sendo desenvolvida como etapa II do trabalho de conclusão de curso, produzido pela primeira autora deste artigo sob orientação da segunda autora, planeja-se a criação de uma proposta didática que aplique os princípios do DUA com foco na alfabetização para que se possa pensar em possibilidades para o trabalho pedagógico inclusivo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- BOCK, G.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018.
- BRASIL. Fundo das Nações Unidas Para A Infância (Unicef) (org.). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação**. [S.L.]: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – Cenpec, 2021.
- CAST. **Diretrizes de Desenho Universal para Aprendizagem** versão 2.2. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- CASTELINI, A. L. de O.; SOUSA, C. M. A. de O. A. Aplicabilidades dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem na literatura em multiformatos. In: GUERREIRO, A.; LUÍSA, C.; MARTINS, M. H.; BORGES, M. L. (ed.). **III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: construir a equidade em tempos de mudança**. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação • Universidade do Algarve, 2021. p. 517-531.
- CORDEIRO, K. M.; PAIVA, C. de; VIEIRA, S. V. da. Práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem. In: OLIVEIRA, I. B. de; PLETSCHE, M. D.; PEREIRA, T. V.; RIBEIRO, Y. (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2020. p. 722-728.
- COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design Universal para Aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-17, 11 set. 2020.

FGV-EESP. **Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional.** Relatório técnico, São Paulo, p. 1-12, nov. 2020.

MENDOZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. 1-27, 24 fev. 2023. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.

OLIVEIRA, A. R. de P. e; VAN MUNSTER, M. de A.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 675-690, dez. 2019.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 414-423, 22 jan. 2018.

SANTOS, S. F.; GHILARDI-LOPES, N. P.; MELRO, J. **Material Didático Inclusivo como fazer?:** um guia para a elaboração de materiais didáticos na perspectiva do desenho universal de aprendizagem. Santo André: Ufabc, 2021.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. Estratégias do desenho universal para a aprendizagem para uma educação inclusiva. **Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Realize Editora, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 22, n. 2, p.147-155, abr./jun., 2018.

Trabalho completo 24

A ALFABETIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Mariana Gonçalves de Alencar
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCAMP
Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCAMP

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa¹ de mestrado e teve por objetivo identificar, em artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES, como o processo de apropriação da linguagem escrita vem sendo considerado na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A relevância deste estudo é evidenciada pelo fato de a transição entre essas duas etapas ser constituída de rupturas e poucas continuidades, tanto nas questões de organização didática, quanto na configuração do espaço pedagógico.

Temos por hipótese que as rupturas trazem como consequência entraves para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que é motivo de preocupação e estudo, pois compromete a efetivação de um direito. Em uma sociedade letrada, como a que vivemos, organizada em torno da linguagem escrita, aprender a ler e escrever é essencial para o exercício da cidadania e a escola tem um papel importante nesse processo.

Segundo a literatura, as rupturas entre uma etapa e outra, muitas vezes, causam sofrimento e sentimentos negativos em relação à escola e impactam a aprendizagem. Por isso, um trabalho com enfoque na transição/continuidade entre essas etapas é fundamental, podendo contribuir de maneira relevante para efetivas aprendizagens da leitura e da escrita, possibilitando a emergência de sentimentos de segurança e de bem-estar nas crianças.

¹ A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nos documentos curriculares municipais de Campinas: a alfabetização em foco (PUC-Campinas, 2024).

Desenvolvimento da linguagem escrita e a transição

Compreendemos que a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, não se reduz a recreação ou preparação para a escola. Trata-se de uma etapa com especificidades, finalidades próprias e objetivos que prezam o desenvolvimento integral da criança e que precisa ser valorizada.

Segundo Carmo e Maia (2018), a criança tem desejo de aprender e ao entrar na escola, a sua cultura particular vai se complementar e se expandir com a cultura escolar, a partir das práticas pedagógicas, sobretudo as que promovem a socialização, o brincar, a imaginação, a atividade lúdica, a música, a arte, as linguagens, a matemática, o movimento corporal. Porém a forma como tais práticas serão efetivadas está relacionada à concepção de criança e de ensino-aprendizagem assumidas.

Os documentos legais identificam a importância do brincar e da interação social para a criança na Educação Infantil e a teoria histórico-cultural suporta essa constatação ao colocar o meio cultural e as relações sociais que nele estão presentes, como mediadores do processo de desenvolvimento da criança. Concebendo a cultura como mediadora do processo de desenvolvimento da criança, compreendemos que ela aprende com as pessoas em seu entorno e os elementos que compõem esse espaço geográfico e social irão mediar a sua relação com o conhecimento. Ao entrar na escola, a criança entra em contato com a cultura escolar, composta por vários conhecimentos construídos por gerações que dão características a uma determinada comunidade, sendo que a educação não existe fora da cultura, pois é a partir e com ela que os conhecimentos a serem ensinados na escola são construídos.

Muniz (2007, p. 249) evidencia que a criança é um sujeito ativo e de relações. Assevera que:

A criança estabelece interações com um meio sempre definido com base nas características sociais e culturais e, portanto, repleto e variável em significações nos diferentes contextos em que é verificado. O meio cultural é, para Vygotsky, o mediador do processo de desenvolvimento; é o lugar onde as ações do sujeito social encontram um sentido e significado.

Focalizando, especialmente, o lugar da linguagem escrita e das experiências com a língua materna na educação infantil, ressaltamos que:

[...] a linguagem escrita é uma prática histórica e cultural, que as crianças por estarem em uma sociedade letrada e em contato com diferentes sujeitos, em

diversificadas atividades permeadas pela escrita, conhecem seu valor e seus diferentes propósitos. Isso significa “[...] reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (CORSINO et al 2016, p.19) e que isso ocorre desde muito cedo, necessitando de trabalho organizado e sistematizado nas instituições de educação infantil. (PENA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023, p.3).

Lima, Ribeiro, Prieto (2017) destacam que a apropriação da escrita se dá desde o momento em que a criança segura o lápis e faz rabiscos no papel. Com base em Vigotski, os autores confirmam, o que o teórico russo demonstra sobre os precursores da escrita – os gestos, a brincadeira de faz de conta, o desenho e a fala. A relação entre esses sistemas de representação é de articulação, de forma que um simbolismo já desenvolvido possibilita o desenvolvimento de outro, que ainda está em processo, no âmbito da significação. Por exemplo, o gesto ao acompanhar a fala, ainda pouco compreensível, possibilita a interação com o outro. Da mesma forma, há a articulação entre gestos e desenho – os movimentos fixados no papel sugerem as possibilidades de significação das garatujas (chuva, carro correndo, uma bola, etc.), ainda sem uma estrutura que permita a atribuição de sentidos pelo outro. A fala cumpre essa função de possibilidades de significação em sua relação com a escrita que ainda está em processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2002).

A apropriação da linguagem escrita envolve complexidades em torno das formas de representação específicas da escrita. Ainda explorando as articulações entre os precursores da linguagem escrita, as brincadeiras de faz de conta trazem condição fundamental para a compreensão de que são os significados e sentidos atribuídos ao conjunto de signos em questão, que estão na base do processo representação. A criança ao utilizar objetos para representar outras coisas, nas situações de brincadeira, começa a entender que a substituição de um objeto pelo outro não se dá pela semelhança, mas sim pelo significado simbólico que ela coloca naquele objeto.

As experiências culturais representadas pelas crianças ao desenhar, brincar e falar, também precisam ser contempladas na produção escrita de maneira a fazer sentido para as crianças. É nesse *continnun* de experiências em torno de atividades simbólicas, em que representação e significação são processos indissociáveis, que a alfabetização pode acontecer como prática social.

Segundo Soares (2022) a alfabetização compreende o desenvolvimento de conhecimentos específicos da cultura escrita, ou seja, a normatividade que rege o sistema alfabético de escrita, o uso dos instrumentos e materiais para a produção escrita, como também a postura

assumida por quem lê ou escreve. Mas, para a autora é importante que se realize em articulação com as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, em articulação com o letramento.

Ao identificar a importância do desenvolvimento da linguagem escrita em ambas as etapas de ensino evidenciamos a igual importância de um trabalho com a linguagem em continuidade entre uma etapa para outra.

Segundo Carmo e Maia (2018) a transição é um tema que tem sido muito pesquisado, ainda mais durante o período da homologação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de 2009 e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, também de 2009. Os autores destacam a necessidade de a criança estabelecer relações de confiança, que mobilizam sentimentos positivos ao iniciar o primeiro ano.

Gonçalves e Rocha (2021) demonstraram que apesar do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ser mencionada, fica sob a responsabilidade da gestão da escola e dos professores concretizar ações em torno da transição. As autoras evidenciam a distância que existe entre os documentos e a realidade escolar, apresentando o que se segue:

- rupturas entre o cotidiano da EI e o do EF, sem esforços para aproximá-los;
- cada segmento continua desenvolvendo o trabalho pedagógico da maneira como tradicionalmente se faz;
- destaque para a necessidade de adaptação dos espaços físicos no EF, incluindo mobiliário, muitas vezes inadequado para as crianças de seis anos que agora ingressam nesse segmento.

Estudos e pesquisas que incluíram trabalho de campo têm evidenciado que quando a criança pequena ingressa no Ensino Fundamental se depara, em geral, com um ambiente muito diferente daquele com que estava acostumada na Educação Infantil: a sala de aula não comporta mais brincadeiras, as carteiras são individuais e organizadas em fileiras, permanece a maior parte do tempo realizando tarefas de escrita, atividades massificantes de cópia de letras e números e horário reduzido de uso do parque (quando existe no espaço escolar) e, mais frequentemente, de quadras esportivas e áreas abertas [...] (GONÇALVES; ROCHA; 2021, p.17).

O tema da transição, reconhecido como importante nos documentos legais e nas pesquisas científicas, ainda não foi consolidado nas escolas. As orientações genéricas dificultam as ações dos professores, pois pouco contribuem para a compreensão de conceitos relacionados ao desenvolvimento das crianças, à infância e, segundo nossa hipótese, em

relação à alfabetização e o desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse sentido, realizamos o levantamento bibliográfico para identificar como o processo de apropriação da linguagem escrita vem sendo considerado na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Metodologia

Trata-se de estudo de revisão bibliográfica, que envolveu a busca de artigos na base de dados Capes – Portal de Periódicos, com os seguintes descritores combinados: entrada no primeiro ano EF + criança; transição educação infantil para ensino fundamental + alfabetização; entrada no primeiro ano + alfabetização; ingresso no ensino fundamental + alfabetização; ingresso no ensino fundamental + leitura e escrita; ler e escrever + alfabetização + criança + ensino fundamental. A busca resultou em 73 estudos, dos quais 20 estavam duplicados.

A leitura dos títulos e resumos possibilitou a seleção do material bibliográfico de maior interesse para este estudo. Definiu-se como critério de exclusão os artigos que exploraram a alfabetização combinada com a expressão científica ou matemática, bem como os que tratavam da alfabetização no contexto da educação especial e os que não estavam abertos para acesso gratuito. O resultado final foi de 35 artigos.

A etapa seguinte foi a leitura na íntegra dos artigos e a organização em eixos temáticos com base nos assuntos centrais abordados, buscando compreender o que dizem as pesquisas sobre alfabetização na transição entre as etapas. A análise dos objetivos de cada um dos estudos foi realizada posteriormente à leitura integral dos artigos e foi base para a categorização em três eixos: formação de professores (sete artigos); ingresso no Ensino Fundamental (oito artigos); e leitura e escrita (20 artigos).

O que dizem as pesquisas

No eixo formação de professores identificamos trabalhos que enfatizaram três aspectos nesta temática: a relevância do domínio teórico e as compreensões que embasam as práticas pedagógicas; a influência das políticas públicas nas/para as práticas pedagógicas; e a compreensão do professor como sujeito.

Em relação ao domínio teórico e as compreensões que embasam as práticas pedagógicas (FRONZA, 2013; KLUG, NAZÁRIO, 2016; MENDONÇA, KODAMA, 2016; OLIVEIRA, MENDES, PAIÃO, 2018), as pesquisas ressaltam

a importância do conhecimento das teorias em relação à alfabetização, letramento, ensino-aprendizagem das crianças, bem como o conhecimento das políticas públicas municipais e nacionais, para que o professor possa avançar no planejamento intencional de suas práticas. Também fica enfatizada a importância do vivido pelo sujeito professor, visto que, o docente precisa, além do domínio teórico refletir sobre o que vai ensinar, o conhecimento que tem do objeto a ser ensinado, bem como as suas experiências com/sobre ele. Desta forma, trazem uma possibilidade bastante promissora para que o processo de alfabetização ocorra “por meio de uma prática pedagógica ativa, onde haja a mediação entre a criança e a linguagem escrita, e a fundamental mediação do professor, pois é ele quem pode auxiliar seus alunos” (OLIVEIRA; MENDES; PAIÃO, 2018, p.14).

Em relação às políticas públicas de formação de professores os artigos abordam a necessidade de políticas mais duradouras e mais articuladoras da relação entre teoria e prática. Enfatizando que a mediação do professor é imprescindível para o processo de aprendizagem, o que implica em necessários investimentos, de ordens diversas, na formação inicial e continuada de professores (SANTOS, TASSONI, 2015; GODOY, VIANA, 2016).

Quanto ao aspecto voltado à subjetividade dos professores, Dias (2015) discute as vivências de docentes desde a escolarização básica em relação aos objetos de estudo, como o ponto chave para conceber a formação de professores. É essencial considerar as experiências diversas como base para a formação inicial e continuada, reconhecendo que resgatar o vivido é condição para a sua ressignificação.

O eixo sobre o ingresso no Ensino Fundamental todas as pesquisas tomam como pano de fundo a ampliação desta etapa para 9 anos de duração. No entanto, apesar de articulados em torno desta questão, os artigos exploram duas nuances diferentes: os impactos da ampliação do Ensino Fundamental para as discussões sobre a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças; e a valorização hierárquica entre as etapas de ensino em questão.

Pedrosa e Mello (2012) discutiram que uma das intenções da ampliação do Ensino Fundamental foi manter as crianças mais tempo na escola, podendo impactar na melhoria da qualidade da aprendizagem, mas alertam para a complexidade posta em torno da inserção das crianças mais cedo em práticas de leitura e escrita, que para alguns pesquisadores pode reduzir o tempo da brincadeira (FERREIRA, 2013). Aqui observamos uma cisão entre a atividade do brincar e a atividade de estudo.

Ainda em relação à problemática da inserção, antecipada, das crianças no universo da linguagem escrita, Moraes e Oliveira (2013) ressaltaram que as escolas privadas já iniciavam o processo de alfabetização com crianças de 6 anos, que estavam matriculadas na pré-escola ou na primeira série e identificaram a política de ampliação do Ensino Fundamental como niveladora, ao colocar a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no 1º ano.

Caldeira e Paraíso (2016, p. 851) demonstram historicamente que os discursos no campo da alfabetização consolidaram tal antecipação:

[...] o argumento aqui desenvolvido é de que proposições filosóficas, científicas, morais e jurídicas presentes em diferentes discursos divulgados nas discussões sobre “métodos de alfabetização e testes de maturidade”, “psicogênese da língua escrita” e “letramento” deram a base para que o dispositivo da antecipação se consolidasse e passasse a constituir-se em uma verdade educacional de nosso tempo.

Outra nuance evidenciada nas discussões em torno do Ensino Fundamental, à luz de sua ampliação, envolve a valorização hierárquica entre as etapas de ensino em pauta, que acentuam a cisão entre elas. Pansini e Marins (2011) referem-se à força política, que estrategicamente inseriu a Educação Infantil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, como a primeira etapa da Educação Básica, porém, não garantiu recursos financeiros para melhor atender à demanda. Em contrapartida, as redes municipais devido ao aumento de matrículas do Ensino Fundamental, garantiram mais investimentos.

Somando-se a esse cenário desigual de investimentos, Dias e Campos (2015), discutem que a passagem das crianças para os anos iniciais do Ensino Fundamental é carregada de uma força cultural representada pelo status em aprender a ler e escrever. Este cenário pode intensificar uma compreensão da Educação Infantil como preparatória para a escolarização sistemática dos anos iniciais. Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Perez (2012) alertam que esta concepção de Educação Infantil preparatória é um dos motivos para a perda da valorização desta etapa como parte fundamental da Educação Básica.

O último eixo discute a leitura e escrita como tema central explorado em 20 artigos. Este conjunto de pesquisas foram organizadas em cinco diferentes formas de se problematizar a temática em questão: (i) como mecanismo de exclusão dentro da própria escola; (ii) em articulação com os precursores da escrita; (iii) com ênfase em aspectos técnicos da

linguagem escrita; (iv) na relação entre alfabetização e letramento; (v) e no âmbito da avaliação.

Dois artigos estão vinculados a esse primeiro aspecto, apesar de explorarem temáticas diferentes. Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) defenderam que a escassez de trabalhos que discutem as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil contribuem para as descontinuidades entre as etapas. Para nós, as rupturas em relação ao trabalho pedagógico em torno da leitura e da escrita no processo de transição é motivo de fracasso que gera a exclusão Yaegashi, Oliveira, Ruiz e Souza (2020), com base em Bourdieu e Passeron, discutem também os mecanismos de exclusão, alertando para o fato de os conhecimentos das crianças, principalmente de escolas públicas, serem descartados, coagindo-as, por meio da ação pedagógica, a aprenderem os conhecimentos que correspondem ao padrão esperado pela sociedade. Deste modo a escola reproduz as relações de poder e promovem a exclusão de crianças dentro da escola.

Seis pesquisas evidenciam o papel relevante dos precursores da linguagem escrita. Neto, Xavier e Santos (2013), Tonácio e Pacheco (2008), Birch e Almeida (2019) destacam que as práticas orais como cantar, recitar, questionar, argumentar, são merecedoras de espaço privilegiado em sala de aula. Da mesma forma, Mame, Miguel e Miller (2020) discutem sobre a exploração de objetos e situações, em que a criança se insere no universo simbólico, atribuindo sentido a um conjunto de signos culturais. Martins (2000) e Brito e Teixeira (2020) destacam em seus trabalhos o importante lugar que os desenhos merecem ter, pois guardam forte poder de comunicar o que as crianças desejam e, juntamente com uma escrita ainda provisória, constituem em registros significativos.

Com uma discussão muito próxima às pesquisas que articulam o desenho e as práticas orais como potencializadoras das razões para se escrever, oito artigos abordam as relações entre alfabetização e letramento. Silva e Costa (2016) alertaram sobre a confusão que existe entre os conceitos de letramento e alfabetização. Os demais artigos exploraram e defenderam um processo de alfabetização articulado às diversas práticas sociais. Evidenciam as situações de uso da escrita de maneira contextualizada (PERES, NOGUEIRA, 2011; SCHMIDT, AGUIAR, 2016; OSTI, LUCCA, MANFRONI, 2019; FREITAS, GALUCH, 2021); consideram as possibilidades de produção escrita das crianças de maneira ainda provisória como fonte de reflexão e análise sobre o funcionamento do sistema de escrita (SILVA, COSTA, 2016); bem como, a exploração de práticas escolares como a escrita da rotina (BELINTANE, 2010; NEVES, CASTANHEIRA, GOUVÊA, 2015). Em todas essas pesquisas se destaca a

reflexão de que para o desenvolvimento da linguagem escrita é a atribuição de sentidos que está na base e não a questão fonética.

Dois artigos problematizam habilidades psicomotoras/cognitivas e linguísticas. Boni, Maia e Barbosa (2018) discutem que o desenvolvimento da linguagem escrita é a apropriação que se dá mais tardiamente, no processo de desenvolvimento da criança, em razão da complexidade de seu funcionamento. Feitoza e Lima Jr (2019) apresentaram a discussão sobre os sons da fala, identificando que a escola, quando trabalhada desta maneira, está embasada nas noções de fonética. Defendemos que o desenvolvimento da leitura e da escrita envolve apropriações de especificidades do funcionamento do sistema de escrita alfabética, considerando unidades menores e habilidades particulares. No entanto, esses aspectos precisam estar inseridos em contexto concretos de uso da escrita, ou seja, a partir e nas práticas sociais.

Por fim, outros dois artigos discutem a leitura e a escrita no contexto das avaliações em larga escala. Rocha e Martins (2012) exploram as avaliações em relação aos índices de analfabetismo e de evasão escolar, com o intuito de ter uma visão mais real sobre a questão da aprendizagem e da qualidade educacional. Silva e Costa (2016) problematizam a Provinha Brasil como um instrumento utilizado para balizar o cenário da alfabetização não só pelo Ministério da Educação, mas pelos professores e gestores da escola, auxiliando no acompanhamento da alfabetização dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

Existem muitas discussões que tencionam o campo da alfabetização e da apropriação da leitura e da escrita, em relação a concepções, domínio teórico e formas de compreender e organizar as práticas pedagógicas. Tal cenário obscurece o papel da escrita e da leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pouco contribuindo para a continuidade didática e pedagógica entre essas duas etapas.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram discussões epistemológicas e metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização, em razão das tensões existentes no campo. Também se destacaram as discussões em torno da valorização e reconhecimento em termos de grau de importância entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Observamos que os artigos selecionados dialogam entre si no sentido de apresentarem críticas à formação de professores e às políticas públicas que reproduzem as contradições teóricas do campo da alfabetização, valorizando uma etapa

mais que a outra. O Ensino Fundamental é mais valorizado em relação à Educação Infantil devido ao status cultural que aprender a ler e escrever tem. É muito necessário fortalecer, cada vez mais a Educação Infantil como uma etapa que tem finalidades e objetivos próprios, visando à formação integral das crianças.

Referências

- BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.
- BIRCH, F.; ALMEIDA, B. de. O ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, 2019.
- BONI, A. C. M.; MAIA, H. C.; BARBOSA, M. P. A importância da prontidão para ler e escrever. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, set./dez. de 2018.
- BRITO, G. da S.; TEIXEIRA, V. R. L. A Importância da Informática no processo de alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v.14, n. 52, p. 846-854, outubro/2020.
- CALDEIRA, M. C. da S.; PARAÍSO, M. A. Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais. **Cadernos de Pesquisa (FCC)** v.46 n.161 p.846-868 jul./set. 2016.
- CARMO, D. de L. do; MAIA, M. V. C. M. “Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola”: reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. **RevistAleph**, ano XV, número 30, julho, 2018.
- DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.
- DIAS, R. L. C. Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 650-665, set./dez. 2015.
- FEITOZA, J. M. M.; JUNIOR, R. L. Contribuição da consciência fonológica e das correspondências grafofônicas no desenvolvimento da leitura. **Revista Trama**, volume 15, número 34, p. 29-40, 2019.

FERREIRA, V. S. Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação**. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 75-96, jan./abr. 2013.

FREITAS, V. A.de; GALUCH, M. T. B. Para compreender a proposta de alfabetização: o livro didático para o primeiro ano do Ensino Fundamental em foco. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, e 46902, 2021.

FRONZA, C. A. de. Ensino fundamental de 9 anos: o que fazem e o que dizem crianças e professores sobre a leitura e a escrita? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.48, n.3, p.334-342, jul./set. 2013.

GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.

GONÇALVES, L. dos S.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v.28, p. 1-24, 2021.

KLUG, J. T.; NAZÁRIO, R. Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da Educação Infantil sobre estes processos? **Zero-a-Seis**, v. 18, n. 34 p. 215-234, jul-dez, 2016.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; PRIETO, M. N. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 535-552, 2017.

MAME, O. A. C.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, e45463, 2020.

MARTINS, A. F. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online). Brasília, v. 81, n.198, p. 284-298, 2000.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. de O. Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016.

MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. O ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: o olhar de professores da rede municipal de São Carlos - SP. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 16(1), p. 129-146, 2013.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil**. Papirus Editora: Campinas, 6^oed., 2007.

NETO, F. R.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A. P. M. dos. Caracterização da leitura e escrita. **Revista CEFAC**, 15(6):1643-1653, nov-dez, 2013.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.60, jan-mar, 2015.

OLIVEIRA, A. C. G. de; MENDES, W. G. C.; PAIÃO, E. M. de. Práticas pedagógicas e metodologias de docentes são fundamentais no processo de alfabetização. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 12, p. 01-16, e1712472, 2018.

OSTI, A.; LUCCA, T. A. F. de; MANFRONI, A. C. Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 10, p. 774-795, jan-abr, 2019.

PANSINI, F.; MARINS, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011.

PEDROSA, M. V.; MELLO, R. M. A. V. de. A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 17(1):43-54, jan./jun., 2012.

PENA, S. C.; AZEVEDO, H. H. O. de; OLIVEIRA, D. A. de. A criança da Educação Infantil e seu direito de pensar sobre a linguagem escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, 2023.

PERES, E.; NOGUEIRA, G. M. Alfabetização e letramento no cotidiano de uma sala de aula de 1^o ano do Ensino Fundamental de nove anos (Pelotas, RS). **Revista Contemporânea de Educação**, n. 11, janeiro/julho de 2011.

PEREZ, M. C. A. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Unesp Araraquara, v. 6, n. 3, p. 36-45, 2012.

ROCHA, G.; MARTINS, R. F. Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 82-100, 2012.

SANTOS, T. C.; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1^o ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015.

SCHMIDT, L. L. AGUIAR, L. C. A alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para

reflexão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2395-2413, 2016.

SILVA, L. C. R. da; COSTA, M. E. M. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um caminho a ser trilhado. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, Universidad de Jaén, vol. 2, núm. 3, p. 182-192, 2016.

SOARES, M. B. **Alfaetrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever**. Editora Contexto: São Paulo, 1 ed, 5ª reimp., 2022.

TONÁCIO, G. de M.; PACHECO, P. da S. A literatura nas séries iniciais no Colégio Pedro II: dialogismo e estética na sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, v.3, n.6, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, L. V. de; RUIZ, N. F.; SOUZA, V. de F. M. de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): reflexões sobre a alfabetização e o letramento. – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 37-54, jan./abr., 2020.

Trabalho completo 25

ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO

Simone Marques Fagundes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
Maria Aparecida Pacheco Gusmão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

Introdução

Os atuais índices de analfabetismo e mais ainda, os altos índices de analfabetismo funcional em nosso país ao mesmo tempo em que a taxa de escolarização de indivíduos de 6 a 14 anos de idade, em 2019, chegou a 99,7%, segundo o IBGE (2019), nos leva a inferir que a universalização da educação em nível de Ensino Fundamental Anos Iniciais garantiu a democratização no sentido do acesso, no entanto, não garantiu o alfabetismo.

Essa realidade aponta que a escola tem o desafio de ampliar suas práticas de letramento, considerando os diversos usos feitos fora dela e não tratar o aluno como sujeito sem conexão com o tempo e espaço histórico em que vive. Cabe à escola, portanto, “conectar-se” aos indivíduos para o estabelecimento de sentidos ao que ensina.

Independentemente do método de ensino ao qual o professor se apoie, sua prática pedagógica pode contar com o uso de material diverso que auxilia sua realização. O livro didático, material mais expressivo entre os aportes para o trabalho pedagógico, é também elaborado a partir de concepções teórico-metodológicas.

Esse instrumento apresenta importante papel no processo de aquisição da leitura e escrita desenvolvido na escola. A nosso ver, ele é o reflexo do que é ensinado na escola, pois é possível perceber a concepção de educação de uma determinada escola a partir do livro didático utilizado. Munakata considera que “O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares”. (MUNAKATA, 2016, p. 123)

A partir da reflexão acerca do analfabetismo funcional, reconhecendo a responsabilidade da escola sobre essa questão, considerando as práticas de letramento como capazes de subsidiar uma ação alfabetizadora crítica e compreendendo o livro didático como material

de apoio nesse processo, arrolamos a seguinte questão de pesquisa: o livro didático “Ápis Mais”, (Triconi, Bertin e Marchesi, 2021) contribui para a alfabetização na perspectiva do letramento e do alfabetismo funcional?

Para o debate e reflexões a que nos propomos, buscamos apoio em autores que pensam a educação enquanto ação política e defendem que a escola precisa ser capaz de dar suporte para a formação do cidadão com pensamento crítico e participativo na sociedade, ao mesmo tempo em que é local de aquisição de saberes. Soares (2006; 2017; 2020), Kleiman (2010; 2016), Rojo (2012) e Street (2006) são nossas referências para o debate sobre letramento, enquanto Munakata (2012; 2016), Bittencourt (2004; 2007), Macedo (2009), Da Silva (2019) e Cafiero (2012) nos subsidiaram para a questão do livro didático nas práticas de letramento na escola.

Analfabetismo, alfabetismo, letramento e livro didático: (inter) conexões

O fenômeno do analfabetismo e sua relação com as ações escolares é local de grande relevância para os estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita porque a garantia da alfabetização plena e a formação do leitor crítico, que deve ser a intencionalidade da educação, não vem se efetivando no ritmo necessário.

Magda Soares reflete sobre esse fato e explica que “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (Soares, 2006, p.19)

A comprovação, portanto, de que a simples codificação e decodificação de palavras não é suficiente para que o indivíduo seja capaz de responder às demandas sociais da leitura e da escrita aumentou o interesse pelo alfabetismo e o surgimento das expressões analfabetismo e analfabetismo funcional.

O uso social da leitura e da escrita varia de acordo com a posição do sujeito mediante a situação vivenciada. Assim, um único indivíduo usa a leitura para diferentes objetivos, de acordo com o local onde ele esteja atuando, de acordo com o papel que esteja desempenhando. Em relação a isso, Soares afirma:

[...] à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam. (Soares, 2017, p.26).

A aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento está intrinsecamente relacionada às seguintes premissas: o necessário conhecimento e respeito ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural no processo de aquisição da escrita pelo qual passa a criança em idade de alfabetização para a elaboração de estratégias de ensino; a percepção de que o texto deve ser o eixo central da ação pedagógica; e a constante relação da aprendizagem escolar com os diversos eventos de letramento que o indivíduo participa em outras instituições.

Soares (2020) enfatiza que a apropriação do sistema alfabético de escrita, ou seja, o conhecimento das relações fonema-grafema é a aprendizagem da escrita propriamente dita e se realiza a partir de ações pedagógicas planejadas com esse fim. O conhecimento e respeito ao processo ao qual o desenvolvimento da escrita da criança passa é base para a sistematização dessas ações.

Identificar o nível de compreensão de escrita que a criança tem, permite a elaboração de ações específicas para o estímulo no sentido do avanço gradual desse desenvolvimento e alfabetização na perspectiva do letramento.

Todo indivíduo vai para a escola para aprender a ler textos, que encontram nos mais diferentes contextos em que estão ou poderão estar inseridos. O texto, portanto, é o ponto do processo alfabetizador porque ele é a finalidade da aprendizagem da nossa língua.

Tratar o texto como eixo norteador da ação pedagógica, significa articular o trabalho de letramento e alfabetização de forma simultânea, possibilitando atividades de leitura, compreensão, interpretação e articulação com a realidade do aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve a aprendizagem do sistema alfabético.

A ação requer planejamento, baseado em metas, para orientar a atividade sistematizada no desenvolvimento de leitura, compreensão e interpretação de textos na turma da alfabetização. Soares aponta componentes necessários para esse trabalho:

[...] começa pela escolha criteriosa do texto e se desdobra em vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva e enriquecedora: as alternativas de leitura do texto-mediada ou independente; a interpretação-oral, escrita ou ambas; as estratégias para o desenvolvimento da habilidade de interpretação e para ampliação do vocabulário da criança (Soares, 2020, p. 206).

A forma como o texto é explorado pelo livro didático utilizado como suporte na sala de aula traduz a concepção pedagógica em que se baseia a prática escolar.

A identidade escolar pode ser contemplada e pesquisada por meio do material utilizado ao longo do tempo, enquanto indícios das práticas estabelecidas, conteúdos ministrados, metodologias empregadas e atividades realizadas. Se a escola é o local de aprendizagem de saberes e o livro foi idealizado para atender a essa instituição, tudo o que deveria ser ensinado estava dentro do livro didático. O livro didático é assim, objeto de caracterização e até descrição da escola.

Para a educação básica das escolas públicas brasileiras, os critérios basilares para a seleção desse material são estabelecidos pelo Estado, através do MEC, em editais abertos para selecionar editoras que apresentem material que deverá ser encaminhado às escolas para a escolha final do livro didático a ser utilizado.

Nessa perspectiva, a elaboração dos livros didáticos para as escolas públicas brasileiras pode ter a dimensão ideológica concebida na sua relação com o que determina o Estado, de acordo com o que é exposto a cada edital lançado, fundado no pensamento político-ideológico do grupo governante. O edital ao qual passou o livro didático que analisamos tem seu suporte pedagógico na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) e na Política Nacional de Alfabetização- PNA² (BRASIL, 2019).

De acordo com Munakata, o livro didático é cultura material que mostra a identidade escolar:

Cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc. (Munakata, 2016, p. 134).

A escola, no momento de escolha desse material, precisa ter clara a sua identidade, pois como reflete Munakata “[...] ele (o livro didático) não

² Instituída pelo Decreto nº 9. 765, de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização- PNA objetivava “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.” A alfabetização, nessa perspectiva, se configura no “*ensino das habilidades de leitura e de escrita* em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.” (grifo nosso).

é apenas o depositário dos conteúdos, mas também de métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar” (Munakata, 2016, p.130).

Perceber como o nosso objeto, o livro didático, coopera para que um indivíduo adquira a capacidade de ter uma postura crítica diante do que lê, percebendo a ideia central de um texto, ainda que esta não esteja explícita e emita opinião sobre o mesmo está intrinsecamente relacionado à concepção educacional ao qual ele se vincula.

A leitura assume diferentes objetivos e sentidos dependendo da instituição onde o indivíduo está o uso que faz dessa ferramenta. Assim, o ato de ler deve ser concebido como componente social. A ação escolar no que se concerne à leitura deve se voltar ao uso social que cada aluno deverá fazer dela. A necessária mudança na forma de ensinar a leitura é afirmada por Cafiero, que reitera:

Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. Quando queremos saber se nosso time ganhou no jogo da noite anterior, vamos ao jornal e buscamos o caderno de esporte; quando queremos nos emocionar, buscamos um poema, um conto; quando precisamos saber sobre as novas tendências em vestuário, procuramos uma revista de moda. Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura (Cafiero, 2010, p.87).

O papel do livro didático, nessa perspectiva, é o de auxiliar o trabalho docente possibilitando atividades organizadas com o intuito da formação do leitor crítico. Sobre esse ponto, Cafiero enfatiza:

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente [...] assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (Cafiero, 2010, p.88).

Essas são as premissas básicas para o trabalho que visa práticas de letramento e que contribuem para a formação do leitor crítico.

Metodologia

Escolhemos a abordagem de natureza qualitativa, pois ela tem se apresentado como importante sistema de investigação. Permitiu explicar de forma mais clara as ações que compunham o trabalho interpretativo que

realizamos ao longo dessa jornada. Além disso, desejamos trazer reflexões e nesse sentido, não pensamos em oferecer respostas conclusivas e encerradas ao debate.

Nessa acepção, a partir da abordagem qualitativa, utilizaremos a análise documental, por entendermos que garante estrutura para nos encaminhar aos objetivos propostos. A análise documental é, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani, “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p.5).

A fim de apontar a importância do documento, enquanto valioso objeto para as pesquisas das ciências sociais, Sá-Silva, Almeida e Guindani apresentaram o seguinte conceito:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008:260). Phillips (1974:187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 6).

Assim, a análise documental busca identificar informações específicas, a partir do que objetiva a investigação, possibilitando a percepção de um tempo-espço histórico-social, e pode ser conduzida a partir de várias fontes, de diferentes documentos.

Alicerçadas nesses pressupostos, compreendemos o Livro Didático como um documento no qual depositaremos o nosso olhar com a expectativa de responder aos interesses da nossa investigação.

O Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental- Anos iniciais “Ápis Mais”, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, lançado em 2021, é o objeto de análise da nossa investigação.

Quando trata especificamente sobre coleção “Ápis Mais” de Língua Portuguesa, o guia PNLD 2023 descreve que ela apresenta proposta pedagógica com coerência. Consideramos que essas informações podem contribuir para a nossa análise. Conhecer o pensamento do Estado sobre nosso objeto de pesquisa colabora no sentido de ampliar as reflexões que buscamos trazer com o nosso trabalho.

Fazer a análise do Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano “Ápis Mais” implica proceder também a análise do Manual do Professor- MP, a fim de averiguarmos o que ele apresenta como referencial teórico metodológico que orienta o estudo e elaboração de atividades de leitura, compreensão e interpretação dos gêneros textuais apresentados, relacionar ao que está nas sequências didáticas apresentadas nas unidades do livro didático, de modo que seja possível perceber a qual modelo de letramento está vinculado o objeto em análise.

As atividades de compreensão e interpretação dos textos são de grande relevância na percepção que o livro didático tem sobre sua concepção de alfabetização, bem como o tipo de leitor que pretende formar.

Resultados

A fim de analisar a contribuição do livro didático “Ápis Mais”, 1º ano, para a aprendizagem da leitura e da escrita sob o ponto de vista do seu uso em diferentes contextos sociais em que o indivíduo se insere, destacamos alguns pontos do seu Manual do Professor-MP que esclarecem o referencial teórico-metodológico em que se baseou a obra, como é concebida a questão dos textos e como se desenvolve a sequência didática de cada capítulo.

Posteriormente, apresentaremos dados retirados desse Manual do Professor e faremos nossa análise.

Quanto ao aporte teórico-metodológico, o manual do professor do livro didático “Ápis Mais”, 1º ano, esclarece que:

Esta coleção foi elaborada para atender ao desafio de formação de leitores e produtores de texto proficientes. Dentre outros aspectos da obra, destacam-se atividades para o desenvolvimento de processos que sistematizem essa formação, enfatizados tanto pela Base Comum Curricular (BNCC) como pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), (MP, p.6).

O Edital de Convocação para o processo de avaliação de obras didática ao qual o livro didático em análise se vinculou, estabelecia:

A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, no Decreto nº 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na Resolução nº 12/2020, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, e na Resolução nº 15/2018, sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas no âmbito do PNLD (Brasil, 2023, p. 1).

A dimensão ideológica do livro didático se expressa claramente a partir de sua relação com o Estado. Munakata (2016) reflete que o livro didático, pensado e elaborado como material impresso específico da escola, tem sua história definida pelo modelo ideológico estabelecido para a educação e ocupa lugar de relevância dentro do sistema educacional, relacionado ao lugar que esse objeto ocupa na cultura escolar.

Quanto ao uso de variados gêneros textuais, o Manual do Professor do livro didático “Ápis Mais” afirma:

[...]a coleção enfatiza a realização de atividades em torno de gêneros textuais diversificados – textos de circulação social real –, pontos de partida para o desenvolvimento de práticas de leitura/escuta, produção de textos, alfabetização, análise linguística e semiótica e oralidade. (MP, p. 6).

Todas as unidades do livro em análise iniciam com um gênero textual diferente: 1 História em quadrinhos; 2 história; 3 texto instrucional; 4 pinturas; 5 história em versos; 6 cantiga popular; 7 lista; 8 bilhete; 9 convite; 10 cartaz de campanha; 11 poema; 12 história; 13 texto informativo: curiosidade; 14 regras; 15 receita; e 16 legenda.

Já na leitura do sumário, tendemos a conceber a grande contribuição do livro didático “Ápis Mais”, 1º ano para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que tal variedade de gêneros textuais daria suporte para o entrelaçamento da escola às diversas necessidades sociais do indivíduo. Conforme Cafiero:

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente [...] assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de

letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (Cafiero, 2010, p.88).

A elaboração da sequência didática no livro “Ápis Mais”, 1º ano é assim apresentada no Manual do Professor:

Cada uma das unidades representa uma sequência didática estruturada em torno de um gênero textual, que serve de base para as atividades de leitura e de reflexão sobre a língua e para as propostas de produção de texto. (MP, P. 29).

Destacamos a sequência didática de um dos capítulos do Livro Didático Ápis Mais- 1º ano:

Figura 1 - sequência didática

DANIELA TROUXE AS INSTRUÇÕES DE UMA NOVA BRINCADEIRA COM AS MÃOS: DEDOCHE. VOCE SABE O QUE É UM DEDOCHE? OBSERVE O TEXTO E AS IMAGENS NAS INSTRUÇÕES A SEGUIR.

LEITURA: TEXTO INSTRUCIONAL
ACOMPANHE A LEITURA DA PROFESSORA, TENHA LOCALIZAR AS PALAVRAS NA IMAGEM OU NO TEXTO ESCRITO.

DEDOCHE

MATERIAL

- TESOURA COM PONTAS ARREDONDADAS
- TIRAS DE PAPEL
- LÁPIS DE COR
- COLA BRANCA

MODO DE FAZER

- COM A AJUDA DA PROFESSORA, RECORTE 5 TIRAS DE PAPEL COM O SEGUINTE FORMATO.
- DESENHE CARINHAS DE ANIMAIS NAS TIRAS.

3. PINTE CADA TIRA.

4. ENROLE UMA TIRA EM CADA DEDO.

5. COLE UMA PONTA DA TIRA NA OUTRA.

6. DIVIRTA-SE COM SEUS DEDOCHE.

COMPREENSÃO DO TEXTO
ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

VOCABULÁRIO EM FOCO
DENTRO DA PALAVRA **DEDOCHE** VEMOS A PALAVRA **DEDO**. VEJA:

DEDOCHE

DEDOCHE RIMA COM **FANTOCHE**, BONECO FEITO PARA CONTAR UMA HISTÓRIA.

DEDOCHE

DEDO + **FANTOCHE**

DEDOCHE: BONECO DE DEDO FEITO PARA CONTAR HISTÓRIAS.



Fonte: livro didático analisado

O objeto analisado apresenta a variedade de gênero textual mencionada no Manual do Professor, mas não utiliza estratégias de leitura específicas para cada gênero, tratando-os de igual modo. Além disso, não faz a conexão do gênero textual do capítulo (e aqui não mencionamos “gênero textual trabalhado no capítulo”) porque não é possível observar o trabalho realizado com o gênero textual na sequência didática apresentada) aos diversos usos que esse tipo de leitura pode se apresentar na realidade de cada indivíduo da turma em que o livro didático será utilizado.

O ensino da leitura e da escrita com a intencionalidade de preparar o indivíduo para mais do que codificar palavras, compreender o que lê e apresentar postura crítica diante do texto, requer ações planejadas e sistemáticas, com intencionalidades explícitas. Isso é alfabetizar na perspectiva do letramento.

O livro didático não apresenta arcabouço suficiente para esse trabalho. A formação teórica do professor, sua concepção de educação e a percepção da turma em que desenvolve sua ação pedagógica é que estabelece a influência do livro didático na aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho, que esperamos, desenvolvido na perspectiva do letramento, é que vai estabelecer o livro didático enquanto suporte

pedagógico e não referencial e estabelecedor da ação pedagógica em sala de aula.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2023**: Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2023.
- BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, p. 73-117, 2005.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 85-106, 2010.
- DA SILVA ALBUQUERQUE, Ana Paula Pachega; DA SILVA, Thaise. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes-Revista de Educação**, v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017.
- DA SILVA ALMEIDA, Fabiana; DOS SANTOS, Francielle Machado. Alfabetização e letramento: a coerência entre pressupostos teóricos e atividades práticas no livro didático. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 61-80, 2013.
- DA SILVA ALMEIDA, Luciana et al. O livro didático e suas implicações no processo de alfabetização e letramento. **Revista Philologus**, Ano 23, N° 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017.
- DA SILVA, Jhuliane Evelyn. Livro didático e letramento crítico: um diálogo possível?. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, v. 1, n. 51, p. 153-173, 2019.
- DE ALFABETISMO FUNCIONAL, Indicador. INAF BRASIL 2018. **Principais resultados**. Disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/ipm.org>. Acesso em 13.abr.2023.
- JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, v. 2005-2010.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 42, p. 91-110, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v1.348. p. 26-31, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, p. 51-66, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

Trabalho completo 26

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA META 9 DO PNE– ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Karina Elizabeth Serrazes
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Introdução

O presente trabalho, *Monitoramento e avaliação da Meta 9 do PNE – Alfabetização de Jovens e Adultos*, compõe a área de pesquisa das autoras, que juntamente com o grupo Geplage UEMG-Passos, Grupo de Estudos e Pesquisa, Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, cadastrado junto ao CNPq, busca realizar estudos referentes ao monitoramento e avaliação dos Planos de Educação e seus principais desdobramentos.

O trabalho apresentando ao 1º SIALE - Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento, em 2024, na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos, sob o Eixo temático 5: Políticas de alfabetização e letramento, teve por objetivo geral, analisar os resultados do monitoramento e avaliação relativos à modalidade Educação de Jovens e Adultos em nível federal, nos estados e em municípios do sudoeste mineiro e qual sua ressonância quanto à garantia de uma educação de qualidade para esta modalidade de ensino.

Com vistas a atingir esse objetivo, optou-se por pesquisar os dados do monitoramento e avaliação da Meta 9 do PNE, que trata da Alfabetização de Jovens e Adultos, na Plataforma PNE em Movimento, criada institucionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), para auxiliar os estados e municípios a realizarem os ciclos de acompanhamento e avaliação das metas do PNE e dos planos estaduais e municipais de educação.

Segundo o Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação da ANPAE- Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação:

A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como um problema de política pública de Ensino Fundamental. As experiências históricas, desde as campanhas da década de 1940, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da ex-presidenta Dilma, confirmam isso. (OLIVEIRA, GOUVEIA, ARAUJO, 2018, p. 36).

Ressalte-se também que os estudos sobre monitoramento e avaliação, tem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como objeto de análise, o que representa um tema importante no cenário educacional atual, dada a sua contribuição para a formação dos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade própria, e conseqüentemente, para seu exercício da cidadania e atuação para a vida em sociedade.

Vários documentos trazem a importância do tema, como o documento da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que esclarece que o papel social da modalidade “[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI: é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1997).

Para Haddad:

a EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa [...]. Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira (HADDAD, 2007, p. 4).

Para o autor, mesmo com essa relevância, a LDBEN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), deixou de apresentar de forma explícita uma intencionalidade, uma atitude ativa por parte do poder público, no sentido de se obrigar a oferecer oportunidades “[...] na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola” (HADDAD, 2007).

Além disso,

a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino

supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 10-11).

Diante de tais colocações, identificamos que a modalidade se apresenta ainda não consolidada em termos de políticas educacionais e um campo a ser construído e mais incentivado nas áreas de pesquisa em políticas públicas, bem como em termos de diretrizes educacionais para a formação e intervenções pedagógicas, representando um campo aberto para estudos e propostas de melhorias.

Nesse sentido, pensar em monitoramento e avaliação dos planos de educação, se justifica pois, além da importância da temática, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e que se desdobrou em planos estaduais e municipais, terá em 2024, o final de sua vigência, e espera-se que ocorram movimentos para análise das ações para o planejamento das políticas públicas para a educação brasileira, dentre essas políticas, que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, seja um tema encarado seriamente nessas discussões.

Buscamos neste estudo, por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental de abordagem quanti-qualitativa, destacar os principais elementos encontrados no início da etapa, na elaboração dos PNE 2014 (BRASIL, 2014), evidenciando os dados que deveriam embasar os estados e os municípios para sua inserção em suas políticas educacionais, e analisamos os dados contidos nos Ciclos de Monitoramento, em relação às ações desenvolvidas.

De acordo com esses estudos preliminares, verifica-se que a Plataforma PNE em Movimento, poderia ter sido melhor explorada enquanto instrumento institucional para o desenvolvimento dos ciclos de monitoramento e avaliação, pelos estados e municípios, servindo de base para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais condizentes com as necessidades da EJA.

Juntando-se à isso, conforme autores pesquisados, entende-se que a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda carece de políticas públicas que favoreçam a consolidação da alfabetização de pessoas que compõem as estatísticas brasileiras em número de analfabetos, bem como a identificação e o trabalho pedagógico que deve ser aprimorado, a fim de que as pessoas consideradas analfabetas funcionais, possam se beneficiar de um trabalho que atendam às suas reais necessidades e possam, dessa forma, se integrar mais adequadamente, na sociedade como cidadãos, atuantes e críticos.

Desenvolvimento

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), promoveu desdobramentos e estabeleceu orientações aos estados e municípios brasileiros, para a organização de ações em vistas ao alcance das metas e estratégias por ele priorizadas, para o prazo de vigência de dez anos, como previsto na legislação vigente.

Um dos direcionamentos, foi a realização dos Ciclos de Monitoramento e Avaliação, indicados a ocorrer a cada dois anos, tendo como linha de partida, dados disponibilizados na Plataforma PNE em Movimento, a partir do documento Linha de Base, elaborado pelo Inep em 2015, com acesso pelo site.

Dentre as vinte metas contidas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), temos a meta 9, compondo doze estratégias para o direcionamento da Educação de Jovens e Adultos, com vistas ao aprimoramento da alfabetização dos jovens e adultos, que compõem essa modalidade de ensino:

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte,

alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (Brasil, 2014).

Ao sinalizar as metas e estratégias em nível nacional, coube aos estados e municípios, definirem as suas próprias metas e estratégias, em relação a essa temática, bem como as ações a serem planejadas e desenvolvidas em nível local.

O documento Linha de Base (BRASIL, 2015), produzido pela Dired - Diretoria de Estudos Educacionais, órgão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta dados iniciais para servir de norteador para o planejamento das ações dos respectivos planos subnacionais.

No que se refere à Meta 9, no documento Linha de Base (BRASIL, 2015, p. 160), discute-se as questões relativas à alfabetização, enfatizando que a apropriação do sistema de escrita pressupõe a compreensão do

princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Esclarece também que as discussões acadêmicas nos levam a pensar a alfabetização articulada ao letramento, necessitando que o processo de alfabetização esteja inserido na compreensão dos significados sociais e dos usos sociais em diferentes contextos.

Entretanto, é preciso considerar que:

[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 13).

Para os autores é preciso superar a concepção compensatória da EJA e considerar que o desenvolvimento de políticas para essa modalidade demanda o reconhecimento do direito de os indivíduos traçarem com autonomia suas biografias formativas, do potencial formativo de outras instituições e espaços sociais, além da escola e da necessidade de as agências formadoras modificarem seus planejamentos, mudando o foco da oferta para a demanda.

Além disso, em relação ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, os estudos recentes indicam que seus sujeitos, devem ser considerados pessoas com experiências diversas, inseridas no mundo letrado e que, essas experiências possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos que envolvem a escrita alfabética.

Sendo assim, é importante que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido leve em consideração essas experiências, percebendo que os alunos, participam constantemente de eventos e práticas de leitura e trazem suas experiências vividas em sua realidade e na sociedade como um todo.

Ferreira e outros autores (2013), ao discutirem as práticas dos professores, propõem que,

[...] as discussões sobre o letramento, tendo como principal pressuposto a ideia de que é preciso inserir o aluno nas diferentes práticas de linguagem, levam a pensar que é necessário desenvolver ações cotidianas na escola, ações que ajudem o estudante a conviver com os textos que estão presentes nas diferentes esferas sociais de interação,

ao mesmo tempo em que se apropria do Sistema de Escrita Alfabética. (FERREIRA, et al., 2013, p. 185).

Nesse sentido, faz-se necessário um estudo aprofundado a fim de que as condições educacionais dos sujeitos da EJA, atendam ao previsto nas legislações vigentes.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Afinal, é função do poder público, atender as demandas educacionais relativas ao público-alvo em questão, garantindo seu direito à educação de qualidade. Então as discussões aqui presentes se mostram pertinentes, reforçando o direito público e subjetivo da educação para todos e todas.

Metodologia

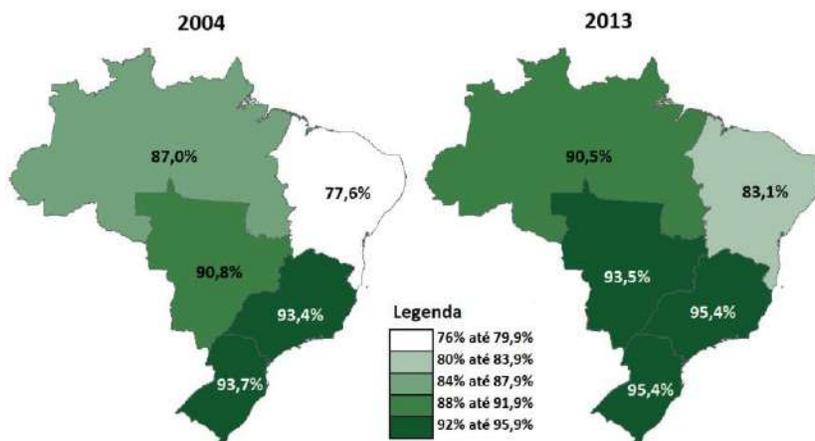
Com vistas a análise dos dados que serviram de base para o estudo das metas e estratégias previstas no PNE 2014 e as respectivas ações a serem delineadas nos estados e municípios, explicitamos alguns indicadores apresentados na Linha Base (BRASIL, 2015, p. 161).

Os dados apontam que em 2013, a taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil estava em torno de 91,5%, apresentando elevação nos últimos anos, desde 2004, que era de 88,5%, o que ajuda a inferir, que ainda necessitava de esforços nessa modalidade, e perceber quais ações foram surtindo efeito gradativo e em quais regiões do país esse investimento necessitava ser maior.

Isso se explica, ao observarmos a diversidade, no mapa a seguir de alfabetização por regiões (Brasil, 2015, p. 162), ficando evidenciado que necessitava uma política de equidade no que se refere à alfabetização de

pessoas acima de 15 anos, e as ações que a política educacional precisava contemplar naquele contexto.

Figura 1: mapa de alfabetização por regiões



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Em relação ao analfabetismo funcional, como identificado pelos autores acima, no texto Linha Base (Brasil, 2015, p. 168), observa-se que ele veio diminuindo gradativamente, de 38,4% a 29,4% em 2013, porém, há que se realizar esforços para atingir o que a meta 9 do PNE prevê que é reduzir em 50% o número de analfabetismo funcional entre pessoas de 15 anos ou mais.

Analizando os dados inseridos na Plataforma PNE em Movimento¹, no item Situação das Metas dos Planos de Educação, encontramos o Relatório Linha de Base 2014 do Inep, Relatório do 1º Ciclo 2016 - Inep e Relatório do 2º Ciclo 2018 - Inep. Observa-se de início os indicadores incompletos, divergindo do que havia sido planejado no início quando o site foi proposto.

Ao selecionar ao 1º Ciclo de 2016, referente ao monitoramento e avaliação, da meta 9, indicador 9 A - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, aparecem os seguintes dados: meta prevista 93,50% e situação atual 92,0%. Em seguida, em relação ao 2º Ciclo 2018 - Inep, encontrava-se a situação em 93,0%.

¹ Plataforma criada em nível institucional para servir de apoio aos diferentes níveis governamentais, como indicadores iniciais das Metas do PNE 2014 (BRASIL, 2014), como também, de indicadores de monitoramento e avaliação das metas e estratégias ao longo dos dez anos de vigência do Planos educacionais brasileiros.

Com relação ao indicador 9 B - Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade, em que a meta prevista em nível de país, é de 15,30 %, a situação mencionada no 1º Ciclo 2016 - Inep era de 16,8 % e o 2º Ciclo 2018 - Inep, apontando para a situação atual de 16,6%.

Assim, não aparece de forma clara como os dados relativos às taxas de alfabetização e taxas relativas ao analfabetismo funcional entre pessoas de 15 anos ou mais foram colhidos e analisados. Observa-se que os Ciclos de Monitoramento e Avaliação estão incompletos, pois havia a previsão de mais dois ciclos de monitoramento ocorrerem até a vigência do PNE 2014-2024, para que as indicações e conclusões, servissem de base para a construção do novo período do PNE, que se iniciará na próxima década.

Análise dos resultados

Ressaltamos que os processos de análise dos dados, apresentados como direcionamento para o monitoramento e avaliação, são de extrema importância para os encaminhamentos das políticas educacionais no país. Santos e Scaff (2021, p. 7), argumentam que,

As atividades de monitoramento e avaliação são etapas do processo de planejamento das políticas e programas governamentais. Nas últimas décadas, o monitoramento e a avaliação de organizações, políticas públicas e programas estatais passaram a ter grande relevância para as funções de planejamento e gestão em todos os três níveis de governo. A efetivação de tais mecanismos parte da necessidade de aumentar a transparência da ação estatal, referente à prestação de contas à sociedade sobre o desempenho dos programas” (SANTOS; SCAFF, 2021, p. 7).

Nesse sentido, se faz necessário, que os processos de monitoramento e avaliação, sejam mais articulados, com encaminhamentos mais definidos, com processos continuados, em longo prazo e que ocorra a mobilização e participação da sociedade, pois:

[...] o que se apreende inicialmente é que, se a obrigatoriedade reafirmada na Emenda Constitucional 59/2009 (sete a catorze anos) tivesse de fato enfrentado o analfabetismo entre jovens e adultos, ele não seguiria existindo. Assegurar a oferta gratuita da educação básica para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, hoje, exige que primeiro se avalie com rigor o que já foi feito, visto que a imensa maioria desses jovens e adultos não alfabetizados de hoje já teve passagens pela escola e segue sem ser alfabetizada (OLIVEIRA, GOUVEIA, ARAUJO, 2018, p. 37)

Os dados apresentados na Plataforma PNE em Movimento, apontam certo avanço em termos da Meta 9, em relação a alfabetização de jovens e adultos e a taxa de analfabetismo funcional, porém esses dados precisam ser melhor explicitados e organizados, apresentando as fontes de pesquisas, a fim de que sejam confrontados e evidenciados dentro da realidade brasileira.

Assim, é necessário, também, que os referidos dados sejam dimensionados em nível estadual e nos municípios brasileiros para que os relatórios de monitoramento e avaliação apresentem subsídios para a análise das metas e estratégias desenvolvidas e ao mesmo tempo, possibilitem a prospecção de novas metas.

Considerações finais

O presente trabalho teve como foco o estudo do avanço das metas e estratégias, relativas a Meta 9, referente ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014): “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. Essas discussões foram apresentadas como estudos parciais, no SIALE - 1º Seminário de Alfabetização e Letramento.

Entendemos ser uma temática de grande relevância para a consolidação das políticas públicas, e deve ser tratada com vistas ao planejamento educacional brasileiro, compreendendo como esse processo ainda se encontra truncado e descontinuado. Identificamos que a Plataforma PNE em Movimento, embora organizada, de maneira a abarcar as metas e estratégias e envolver todas as instâncias educacionais, poderia ter sido melhor explorada enquanto instrumento para o desenvolvimento dos ciclos de monitoramento e avaliação, pelos estados e municípios, servindo de base para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais condizentes com as necessidades da EJA.

Constatamos por meio deste estudo, em especial, analisando os dados presentes na Plataforma PNE em Movimento, que várias das ações parecem estar na contramão do que afirmam alguns autores acerca do monitoramento e avaliação dos planos de educação, pois há indisponibilidade de dados referentes a alguns indicadores e permanência de baixos percentuais nos relatórios dos ciclos.

Essa realidade somada a outros fatores como as mudanças no governo, o estabelecimento de um teto de gastos, a pandemia de covid, a desestruturação de instituições e processos na área educacional nos

últimos anos e a fragilidade do regime de colaboração e da participação da sociedade civil no acompanhamento dos planos de educação, impactaram a implementação dos planos de educação e possivelmente podem comprometer o alcance de suas metas, de forma geral, e no caso deste presente estudo, em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Brasil, 2022. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2023.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.
- FERREIRA, A. T. B., ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, J. G.. **Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, p. 177- 189, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a08v29n3.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- GOMES, N. L.; SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica Editora, 2018.
- HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. Ação Educativa. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. 30a. Reunião Anual da Anped, 7-10 de outubro de 2007 - Caxambu Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira. de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAUJO, Heleno (orgs.) **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

SANTOS, Rosângela dos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação dos Municípios da Zona da Mata Mineira**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 22, e020173, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020173.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Julho, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf> . Acesso em: 29 out. 2023.

Trabalho completo 27

NOVOS LETRAMENTOS NO FILME PERSÉPOLIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Angélica Cristina Mesquita dos Santos
Universidade Federal do Piauí/UFPI
Naziozênio Antonio Lacerda
Universidade Federal do Piauí/UFPI

Introdução

A prática e a teoria linguística precisam ser trabalhadas de forma concomitante no ensino de língua portuguesa, firmadas em princípios e objetivos sólidos que estejam correlacionados às práticas linguísticas comumente usadas nas diversas situações comunicativas. Araújo (2020) ressalta que as pesquisas se encaminham para práticas sociais de letramentos de forma contextualizada e que estes se mostram integrados às tecnologias digitais, configurando os novos letramentos. A *internet*, assim, reconfigura a natureza dos letramentos, sendo os textos agora lidos, produzidos e divulgados por meio dos recursos que ela possibilita.

Nessa visão, o estudo dos novos letramentos em um filme possibilita a análise de efeitos potencializadores no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A temática apresenta relevância acadêmica e pedagógica e a pesquisa se justifica pelo fato de os novos letramentos integrarem as produções que afetam a vida cotidiana e o contexto escolar na sociedade contemporânea.

Do nosso conhecimento, não há pesquisa sobre os novos letramentos no filme *Persépolis*. Dessa forma, a presente pesquisa vem preencher uma lacuna nos estudos da área da linguagem. Além disso, trata-se de uma temática que tem relevância acadêmica; principalmente, quando se volta para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

O objetivo da pesquisa é investigar os novos letramentos no filme *Persépolis*, analisando as suas contribuições no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar os principais aspectos dos novos letramentos no filme *Persépolis*; analisar os aspectos dos novos letramentos identificados no filme *Persépolis*; e discutir as contribuições

dos aspectos dos novos letramentos do filme *Persépolis* ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa.

A pesquisa fundamenta-se em Araújo (2020), Knobel e Lankshear (2007), Lankshear e Knobel (2006, 2007), sobre os novos letramentos; e Napolitano (2003), em relação ao cinema no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Novos letramentos: maior participação dos sujeitos na construção dos discursos

O conceito de letramentos em geral pressupõe uma definição que parte de uma perspectiva sociocultural em que as práticas de leitura e escritas são desenvolvidas a partir do contexto social em que serão inseridas.

A expressão novos letramentos é concebida pelos estudiosos como dêitica, ou seja, o conceito está em constante devir, se alterando de acordo com o contexto em que está inserida. Knobel e Lankshear (2007) consideram que os novos letramentos decorrem do funcionamento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e abrangem o que denominam de um novo *ethos* e de uma nova mentalidade. Dessa forma, para uma melhor compreensão do conceito de novos letramentos, precisamos entender melhor as noções de tecnologias digitais, de *ethos* e de nova mentalidade.

Na visão dos autores citados, as novas tecnologias consistem no acesso a novos aparatos tecnológicos (computadores, consoles de *games*, mp3 *players*, etc.), mediante o uso de *softwares* com aplicabilidades diversas, podendo criar uma quantidade variável de produções (textos multimodais, animações, imagens, músicas, etc.), utilizando uma série de operações: digitar, clicar, copiar, colar, arrastar, em pouco tempo e com o manuseio de poucas ferramentas, mesmo o usuário possuindo pouco conhecimento das funcionalidades de um *software*.

Para Lankshear e Knobel (2007), um novo *ethos* se caracteriza por uma nova ética, uma nova mentalidade para lidar com os discursos veiculados na sociedade contemporânea. Essa nova ética tem ênfase em uma maior participação das pessoas e maior colaboratividade na produção de discursos. Nessa nova mentalidade, ocorre uma dissolução da autoria, das relações assimétricas e das hierarquias, em que se dispensam conhecimentos técnicos altamente especializados e recursos tecnológicos caros na produção dos discursos.

Vale salientar que os recursos tecnológicos estão em constante desenvolvimento na sociedade e a presença deles no meio social altera o comportamento social, cuja tendência é cada vez mais utilizar esses recursos nos mais variados ambientes. Diante disso, é importante que as escolas e instituições educacionais como um todo estejam abertas para possibilitar o uso dessas ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, por sua vez, já têm contato com esses aparatos eletrônicos, mais precisam expandir as possibilidades de uso.

A partir da concepção de que o trabalho com os novos letramentos é uma prática situada e socialmente reconhecida (Lankshear; Knobel, 2007), a leitura e a escrita mediada pelas novas tecnologias se tornam ainda mais complexas, uma vez que as práticas comunicativas nos meios digitais estão dispersas no tempo e no espaço e proporcionam novas regras ou formas de linguagens associados a esses novos ambientes sociais de interação que mudam, se alteram e se transformam nos novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2007).

Novas formas de ler e escrever trazem novas formas de entender o mundo. Precisamos (re)pensar currículos e planos de aula para que se incorporem aos novos letramentos inseridos nos diferentes ciberespaços, social, educacional, de trabalho etc. Para Lankshear e Knobel (2007), as práticas sociais contemporâneas formais e não formais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Os autores defendem que essa mudança seja entendida como um novo ethos ou uma nova mentalidade dos novos letramentos, diferente daquela dos letramentos convencionais aos quais estamos acostumados.

As possibilidades oriundas das novas práticas metodológicas proporcionadas pelo trabalho com os novos letramentos implicam novos pensamentos sobre os modos de comunicação, métodos de ensino e aprendizagem dos alunos. Não podemos simplesmente transpor o conceito de letramentos para outros meios, mas precisamos promover novas aprendizagens, embora ainda haja características que se mantenham (Chartier, 1998). A inserção dos novos letramentos no ambiente escolar passa a envolver novas semioses, como imagens e sons, e essa relação modifica a produção de sentidos (Lemke, 2002).

Trabalhar com os novos letramentos, portanto, faz com que os alunos estejam mais próximos no processo de ensino e aprendizagem e que a partir dessa proximidade se sintam estimulados a buscar conhecimento, uma vez que são protagonistas do processo de ensino e através desse protagonismo serão também sujeitos ativos na sociedade, se comunicando cada vez melhor através dos diversos gêneros e situações comunicativas.

Ensino e aprendizagem de língua portuguesa

A inserção dessas tecnologias no contexto escolar vai afetar diretamente a metodologia de ensino, com elas as aulas serão mais diversificadas e proporcionarão uma melhor compreensão dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados. Nessa perspectiva, cada vez mais os processos de ensino e aprendizagem tendem a incorporar o uso de instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais. Dessa forma, os alunos e professores aprendem a ler, escrever e se expressar por meio dessas novas modalidades, atingindo níveis melhores de letramentos e participando de forma efetiva na sociedade digital (Almeida; Valente, 2012).

Seguindo esse panorama, celulares, computadores, quando com acesso à internet, servirão como ferramentas acessíveis no espaço escolar envolvendo de forma coletiva os estudantes. Lorenzi e Pádua (2012) afirmam que são multiplicadas as possibilidades de ensino quando incorporamos essas ferramentas tecnológicas. Os autores ainda expressam que podemos utilizar o trabalho com imagens, textos na web e animações como recursos mediadores para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

Napolitano (2003, p. 11) afirma que “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética e os valores sociais são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Nessa citação, o autor apresenta a vantagem de se trabalhar o cinema na escola, relacionando a cultura do dia a dia e a mais elaborada, destacando os valores sociais desse tipo de mídia.

Em nossa análise, nos ancoraremos em documento que dá respaldo à educação no Brasil, principalmente no que concerne ao ensino de língua portuguesa. Na Base Comum Curricular (BNCC), no que se refere a área da linguagem, o texto atua como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas ganham um papel principal, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades que visam o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018).

Dessa forma, a língua é compreendida como uma atividade interindividual que cumprirá objetivos específicos e que se realiza nas relações sociais. Logo, no trabalho com textos, seja na leitura ou na produção, é importante sempre estarmos atentos para a forma que organizamos nossas práticas pedagógicas, uma vez que, almejamos um

ensino da língua em uso e para tanto, é necessário desenvolvermos atividades interativas e com propósitos claros e definidos.

No trabalho com os conteúdos de língua portuguesa, torna-se importante a reflexão do modo como enquanto educadores, estamos cultivando as propostas pedagógicas, uma vez que, ao buscarmos um ensino de língua com foco no seu uso é necessário desenvolvermos atividades interativas e com propósitos claros e definidos.

A contemporaneidade exige do sujeito inserido no meio social que este esteja em consonância com as mais diversas formas de comunicação, ou seja, da linguagem. Inaugura-se então a cultura das mídias, que se apresentam como novas não somente como meios de circulação mais também apresentam um renovo em relação à organização da linguagem.

A revolução das tecnologias e conseqüentemente das mídias é contínua e apresenta mudanças acentuadas desde a produção das linguagens/discursos até o consumo de tais materiais. Dessa maneira, os estudos linguísticos precisam estar voltados também para o processo que a linguagem vem sofrendo desde a disseminação da cultura das mídias.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada tem por base a abordagem qualitativa de pesquisa na compreensão dos significados e características situacionais apresentadas. Oliveira (2010, p.37) destaca que a pesquisa qualitativa consiste em um “[...] processo de reflexão e análise da realidade [...]”. Desta forma, a pesquisa qualitativa se constitui a abordagem mais adequada ao estudo aqui realizado.

Quanto aos objetivos, consideramos que a pesquisa é descritiva. Prodanov e Freitas (2013) explicam que neste tipo de pesquisa o objetivo é descrever as particularidades de determinada população ou fenômeno, nela há o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário e observação sistemática.

No que diz respeito aos procedimentos, entendemos que a pesquisa é documental, pois se propõe a estudar aspectos dos novos letramentos ainda não investigados de um filme Persépolis.

Em relação à finalidade, se configura como uma pesquisa aplicada, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), ela “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

O objeto de pesquisa é o filme *Persépolis* (You Tube,2013), que se originou da história em quadrinhos, ambos disponíveis na internet de forma gratuita, o que facilitou o acesso por parte dos pesquisadores.

O *corpus* da pesquisa compõe-se de partes do filme *Persépolis* para identificação e análise dos aspectos referentes aos novos letramentos que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

A seleção do filme analisado deu-se com base em critérios como: acesso livre, abordagem de temática apropriada ao contexto de ensino e de aprendizagem, relevância sociocultural, (co)existência dessa história em outras mídias, no caso a história em quadrinhos em livro impresso.

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos o leitor digital *Kindle* e um quadro de anotações dos trechos do filme selecionado para o presente estudo, notadamente relacionados aos novos letramentos.

No que tange à análise e discussão dos dados gerados, levamos em conta os seguintes procedimentos: escolha das categorias a partir do aporte teórico dos novos letramentos, identificação das características de cada aspecto ou categoria e análise dos novos letramentos na obra analisada, estabelecendo a relação entre esses aspectos encontrados e o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Análise e discussão dos resultados

Persépolis é uma obra autobiográfica escrita inicialmente em quatro partes de uma história em quadrinhos, publicada sob a forma de livro, mostrando as experiências vivenciadas por Marjane Satrapi, que nasceu em Rasht (Irã) e depois passou a viver em Paris (França), sendo a narrativa transformada em um longa-metragem de animação, contando a vida da personagem principal entre a infância e seus primeiros anos da idade adulta em seu país de origem.

O título do filme *Persépolis*, em nosso entendimento, é uma homenagem histórica e simbólica a uma antiga capital persa, denominada *Persépolis* (etimologicamente, cidade da Pérsia), construída em uma região remota e montanhosa, que viveu seu esplendor coberta de ouro e de metais preciosos, sendo depois conquistada e destruída por Alexandre Magno, com a matança de seus habitantes e o saque de suas riquezas.

Na obra analisada no presente estudo, podemos olhar para o meio que ela pode ser consumida e observarmos os processos que a linguagem enquanto discurso passa para ser veiculada na mídia digital, no caso, na mídia cinematográfica.

Os dados relativos aos aspectos dos novos letramentos encontrados na análise do filme *Persépolis* encontram-se no Quadro 1, com os momentos ou trechos do filme correspondentes.

Quadro 1 – Aspectos dos novos letramentos no filme *Persépolis*

Nº	ASPECTOS DOS NOVOS LETRAMENTOS	MOMENTO OU TRECHO DO FILME PERSÉPOLIS
1	Digitalidade	A linguagem digital do filme
2	Novo ethos	Marjane se posiciona contra o que é valorado no Irã.
3	Nova mentalidade	Participação, colaboração e distribuição dos discursos na luta pelos direitos das mulheres
4	Ciberespaço	Cena em que a garota prestigia a cultura pop ao conseguir um DVD da banda Iron Maden.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Com base nos aspectos dos novos letramentos que apresentamos no Quadro 1, percebemos que a digitalização da linguagem permite a combinação de múltiplas linguagens, além da oral e da escrita, proporcionando uma comunicação mais colaborativa, que gera um espaço de livre informação.

Para Lankshear e Knobel (2007), um novo *ethos* se caracteriza por uma nova ética, uma nova mentalidade para lidar com os discursos veiculados na sociedade contemporânea. Essa nova ética enfatiza uma maior participação das pessoas e maior colaboratividade na produção de discursos. O que pode ser observado ao longo de toda a obra aqui analisada, uma vez que a partir dos discursos construídos ao longo da narrativa os interlocutores refletem acerca de vários assuntos que na sociedade hodierna estão em pauta por envolverem questões sociais relevantes, principalmente para as parcelas mais vulneráveis da sociedade, um desse momentos pode ser observado no momento em que, mais uma vez, Marjane se posiciona contra aquilo que é “valorado” no Irã (Figura 1), ao declarar o modo como as mulheres sempre estão sendo privadas de direitos básicos mediante justificativas religiosas que na verdade são somente uma camuflagem para a vigência de ideais machistas.

Figura 1 – Marjane conta para sua avó fato ocorrido na universidade sobre regras que as mulheres deveriam seguir



Fonte: You Tube (2013).

Mais do que adequações referentes aos recursos que podem ser utilizados nesse ambiente digital, a linguagem molda-se para que haja a comunicação. Vale ressaltar que nos ambientes virtuais, essa comunicação acontece de forma diferente das tradicionais, uma vez que os sujeitos conseguem criar *hiperlinks* (ciberespaço) com diversos outros ambientes, transformando assim a construção de significado e dos discursos mediados por tal suporte.

Essa característica pode ser verificada em vários momentos do filme *Persépolis*, um deles na cena em que a garota ao prestigiar a cultura *pop*, encontra meios de conseguir um DVD da banda *Iron Maiden*, em que pelas possibilidades que o suporte ao qual está sendo veiculado proporciona, mais do que os *links* criados a partir do conhecimento de mundo já carregado pelos interlocutores, a própria mídia direciona o leitor/ouvinte para ativar tais conhecimentos, pois além de citar o nome da banda, proporciona que os interlocutores escutem o som e que a partir disso ativem outros conhecimentos que podem estar ligados ao discurso que a banda tem na sociedade.

O filme usado como recurso didático a partir do consumo de produções cinematográficas transforma a experiência social e cultural, começando antes indo além da sala de aula, em uma experiência de conhecimento escolar. Todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, escolhas essas que envolvem um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Isso implica afirmar que todo filme documental não

é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu.

Dessa forma, ao usar tais recurso em sala de aula, o aluno desenvolve a capacidade de lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *web*, o aluno conseguirá romper com as fronteiras entre o público e o privado, havendo o desenvolvimento de habilidades, assim, compete à escola garantir tais práticas, cada vez mais necessárias, em consonância com a diversidade das formas da linguagem.

Assim, a demanda que compete à escola é contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc (Brasil, 2018), se busca também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam as práticas e usos da língua, por isso é tão importante contemplar os novos letramentos, a linguagem digital.

Assim, as práticas da cultura digital no currículo não contribuem somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, mas permitem também que se possa ter em mente mais do que um sujeito que faz uso da linguagem, mais que constrói com ela a sociedade hodierna.

Considerações finais

Trabalhar com os novos letramentos faz com que os alunos estejam mais próximos no processo de ensino e aprendizagem e que a partir desta proximidade se sintam estimulados a buscar conhecimento, uma vez que são protagonistas do processo de ensino e através desse protagonismo serão também sujeitos ativos na sociedade.

Neste estudo, pesquisamos sobre os novos letramentos no filme *Persépolis*, como possível suporte para os conteúdos trabalhados no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, reforçando o quanto os textos/discursos na organização social que estamos inseridos não mais se limitam ao escrito e ao impresso, mas passaram a incorporar as novas mídias. Por isso, passamos a combinar múltiplas linguagens, além da oral e da escrita, como imagens estáticas e em movimento. Os ambientes de aprendizagem com o uso desses recursos tornam-se mais interativos.

Assim, a presente pesquisa vem a somar para as áreas da linguística aplicada e da pedagogia, a partir dos resultados obtidos na análise dos novos letramentos no filme *Persépolis*, observando o processo de

digitalização da linguagem e a aplicabilidade de tais recursos e no ensino e aprendizagem de língua portuguesa voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas.

Os conteúdos de língua portuguesa que serão desenvolvidos em sala de aula podem ser alicerçados nesses novos suportes linguísticos, que no ambiente educacional serão um recurso pedagógico capaz de promover uma série de discussões e reflexões e garantir um bom aprendizado aos alunos.

Concluimos que os novos letramentos no filme Persépolis contribuem para um novo *ethos* e uma nova mentalidade, proporcionando aos alunos uma maior interatividade no ensino de língua portuguesa e uma aprendizagem mais participativa, colaborativa e distribuída.

Esperamos que o presente estudo seja o *start* para futuras pesquisas sobre os novos letramentos e outras questões no filme Persépolis, considerando a riqueza comunicativa e culta dessa mídia cinematográfica para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeidavalente.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. **Enfoques epistemológicos sobre (novos) letramentos**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, CE, v. 12, n 1, 2020, p. 27-47.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1. reimp. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2. ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Sampling “the new” in new literacies**. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007, p.1-24.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, out. 2002.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468 p. (Comunicação) ISBN: 9788534927659. SATRAPI, Marjane. Persépolis. Trad. Pauko Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

YOU TUBE. BDI em foco. **Persépolis**: filme completo e dublado. YouTube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CnXsamZoH38&t=214s>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

Trabalho completo 28

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Rachel Moreira Almeida Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa intitulada “Uma década de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos: a produção acadêmica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (RODRIGUES, 2020), realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia. Esse TCC mapeou e analisou os trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2010 a 2019 sobre a transição da criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. O material empírico foram 128 resumos provenientes de três bases de dados: Portal de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Para a análise, foram formados sete eixos com os assuntos mais latentes nos resumos dos trabalhos encontrados. Um desses eixos, intitulado “Discussões vinculadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, é o recorte analisado neste trabalho.

O objetivo do presente texto é, portanto, mapear os discursos presentes nos trabalhos acadêmicos que possuem como foco a política do Ensino Fundamental de Nove Anos e a entrada da criança de seis anos nessa etapa. Justifica-se a relevância por entender-se como essencial a consideração pelas especificidades das crianças de seis anos nessa transição, o que é orientado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), mas que não é sempre percebido dentro das escolas. Conforme resultados da pesquisa de Rodrigues (2020, p. 94), de maneira geral, não ocorreu “[...] uma reestruturação das instituições escolares pela falta de infraestrutura de diversas escolas públicas brasileiras em relação ao espaço, ao tempo e ao currículo.”, com as crianças de seis anos sendo inseridas na mesma realidade escolar da 1ª série, antes preparada para estudantes mais velhos.

Com a mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006), salienta-se que o 1º ano é um período de transição entre a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse sentido, as práticas pedagógicas não poderiam ser as mesmas da antiga 1ª série e deveriam proporcionar uma vivência escolar sem rupturas entre as duas etapas.

Referencial teórico

Esta investigação está embasada em autores que pesquisam sobre Infância, principalmente sobre as crianças de seis anos. Também se insere no campo dos Estudos Culturais em Educação, utilizando o conceito de representação de Stuart Hall (2016) e de discurso de Foucault (2015) que serão discutidos ao longo do texto.

Considerando-se que em diversos âmbitos (social, cultural, intelectual, etc) as crianças são diferentes entre si, é necessário levar em consideração também os aspectos de desenvolvimento de cada fase da infância. Segundo Rapoport, Ferrari e Silva (2009), a partir das fases de desenvolvimento cognitivo estruturadas por Piaget, há uma diferença na criança que ingressa no ensino escolar com seis e com sete anos, já que estimava-se que o desenvolvimento cognitivo da criança mais velha estivesse mais preparado para compreender os conteúdos daquele ano escolar. Por isso, com a mudança para a entrada da criança no Ensino Fundamental para os seis anos de idade, foi-se ajustando o formato deste primeiro ano, respeitando a fase do desenvolvimento intelectual.

Além disso, foi dado um caráter transicional ao primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), tanto para que não houvesse uma ruptura entre as etapas da Educação Infantil e do EF quanto para respeitar “[...] a diversidade entre as crianças nesta transição entre os estágios pré-operatório e operatório concreto¹ [...]” (RAPOPORT, FERRARI, SILVA, 2009, p. 14). O 1º ano é justamente o espaço da mudança entre um estágio de desenvolvimento e outro. Diferente da proposta da Educação Infantil, de proporcionar o exercício do pensamento mais ligado à imaginação, o 1º ano se concentra nos “[...] diferentes níveis de raciocínio que ali se encontram, mas em busca de uma atividade mental um pouco mais rigorosa, que visa à construção das operações concretas.”

Leva-se em consideração para a reflexão proposta a importância de entender-se a cultura como central para compreensão dos modelos de mundo estruturados na sociedade vigente (HALL, 1997). Concebe-se a cultura como um local de contestação e negociação (MATTELARD, NEVEU,

¹Segundo Piaget (1936; 1945), a partir de Rapoport, Ferrari e Silva (2009), o estágio pré-operatório é dos dois aos seis/sete anos, enquanto o estágio de operações concretas é dos seis/sete aos onze/doze.

2004, *apud* WORTMANN, 2011), associada aos diversos contextos e grupos sociais que perpassam o corpo social.

Dentro desta perspectiva, Stuart Hall (2016), discute o conceito de representação como sendo a produção de significado de conceitos que nos permeiam. É por meio da representação que “[...] os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.” (p. 31). É por meio dela também que há a conexão entre o sentido e a linguagem (que define a nossa percepção) com a cultura. Para contextualizar, relacionando com o 1º ano do Ensino Fundamental, há uma representação a partir dos documentos normativos de como deve ser a transição nesse período. Há também a representação que as professoras dão às crianças que chegam no EF. Até mesmo, a representação que as crianças dão a escola de EF e a sua escola de Educação Infantil anterior. Dessa maneira, a representação é importante para a construção de significados sobre os objetos e ações do mundo. É pela relação que fazemos e temos com as coisas do mundo que damos significado a elas.

Já Foucault (2015) define que um discurso é erguido por enunciados que ocupam um lugar de regras normativas, anônimas e formadas historicamente, que dizem o que é verdade ou não em determinado contexto. Por exemplo, se pensarmos no formato de ensino entre as duas etapas da Educação Básica, há diferentes discursos que permeiam o espaço da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental. Essa diferença discursiva carrega diferentes representações, como, por exemplo, a representação da criança como aluno em cada etapa.

Esses dois conceitos - de representação e discurso - servirão de recurso analítico para refletir sobre o que foi percebido pelos pesquisadores no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, discutiu-se que há uma dualidade entre o que é estruturado pelos documentos normativos e o que observa-se nas escolas.

Metodologia

A metodologia deste trabalho é uma pesquisa bibliográfica. Este método tem como característica mapear pesquisas, a partir de um conjunto de procedimentos ordenados e organizados, visando mostrar um panorama de um tema específico (LIMA, MIOTO, 2007). Portanto, difere-se da revisão bibliográfica pois não tem como objetivo mostrar outros estudos relacionados a este para comparação de resultados (CRESWELL, 2007). O propósito da pesquisa bibliográfica para este trabalho é refletir sobre as

pesquisas relacionadas com a representação da criança de seis anos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os trabalhos apresentados aqui foram encontrados a partir dos termos de busca utilizados por Rodrigues (2020) no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES². Os trabalhos que compõem o eixo organizado pela autora, “Discussões vinculadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”.

Compõem este trabalho, então, 31 resumos de teses, dissertações e artigos. A maioria dentro deste total é de dissertações, com 26, duas teses e três artigos. Somente quatro dos trabalhos são da área da Psicologia (inclusive uma das teses), com os outros 27 sendo da Educação. As publicações deste grupo são de 23 universidades, sendo que a Universidade Estadual Paulista e a Universidade de São Paulo possuem cada uma três trabalhos. Apenas sete destas 23 universidades são privadas. Percebe-se a prevalência de pesquisas feitas em universidades públicas e da área da Educação na discussão do assunto. Salienta-se também que apenas seis pesquisas foram feitas por homens, demonstrando uma maioria feminina de autoras de pesquisas relacionadas à temática no contexto da pós-graduação.

Os trabalhos foram produzidos no período de 2011 a 2019. Em todo esse período, houve ao menos uma pesquisa relacionada a alguma discussão sobre a temática em cada ano. O ano de 2015 foi o com o maior número de trabalhos, com seis. Importante localizar temporalmente que a mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos ocorreu em 2006, mas o prazo de implementação nas escolas foi de 2010. Percebe-se que as discussões que tangem essa temática, da criança de seis anos na transição, começam a aparecer na publicação de pesquisas acadêmicas a partir do seu prazo de implementação.

Os resultados da pesquisa bibliográfica apontam para duas unidades analíticas que visibilizam a representação da criança de seis anos, que são: sujeito leitor e sujeito brincante. A análise foi feita a partir do campo dos Estudos Culturais, utilizando o conceito de representação de Stuart Hall (2016) e dos Estudos Foucaultianos, utilizando o conceito de discurso (2015).

² A partir do cruzamento de resultados entre as três bases de dados pesquisadas, não houve resultados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações na formação desse eixo no trabalho de Rodrigues (2020).

Análise

As informações das pesquisas que compõem o eixo de análise, como título, autores, ano de publicação, título de tipo de trabalho e universidade estão contidas na tabela abaixo.

Quadro 1 - Informações das pesquisas do eixo de análise

Título	Autor(es)	Ano	Universidade	Tipo de trabalho
As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de enculturação científica no primeiro ano do ensino fundamental	Blasbalg, Maria Helena	2011	USP	Dissertação
Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana	Bressan, João Carlos Martins	2014	UFMG	Dissertação
Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso	Brito, Tatiane Santos de	2014	UFBA	Dissertação
A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos	Canda, Cilene Nascimento	2012	UFRB	Artigo
Competências argumentativas no primeiro ano do ensino fundamental	Castro, Jessica Laranjeira Guerreiro de	2015	UFPE	Dissertação
Crianças de seis anos no ensino fundamental: em foco a dimensão motora	Cintra, Fátima Bissoto Medeiros	2012	PUCSP	Dissertação
Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino fundamental	Ciríaco, Klinger Teodoro	2012	UNESP	Dissertação

Vamos brincar?: continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	Corrêa, Renata Cleiton Piacesi	2011	UNIVALE	Dissertação
A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP	Evedove, Elissandra Medeiros Dall	2012	UNESP	Dissertação
Treinamento de habilidades sociais: ensaio com crianças do primeiro ano do ensino fundamental I	Durão, Ana Cláudia	2017	USP	Dissertação
Inclusão escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na educação infantil e no ensino fundamental	Dyonisio, Cristiane Makida	2017	UNICID	Dissertação
A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Faria, Daniella Salviana	2018	UFU	Dissertação
Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental	Lano, Marciel Barcelos	2015	UFES	Dissertação
Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades	Malmonge, Josilaine Aparecida Pianoschi	2019	UNESP	Dissertação
Sentidos atribuídos a corpo pelas professoras do 1º ano do ensino fundamental	Matos, Margareth Rocha Lima	2018	UESB	Dissertação

Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental	Moya, Paula Tamyris	2015	UEM	Dissertação
Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP	Nascimento, Sandra Regina do	2018	UFSCAR	Dissertação
Atividade de estudo no primeiro ano do ensino fundamental: implicações pedagógicas no ingresso da criança de seis anos	Orlandi, Leonardo de Angelo; Lima, José Milton de	2016	UNESP	Artigo
Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental	Pereira, Uiliete Marcia Silva de Mendonça	2018	UFRN	Tese
Perspectivas de alfabetização e letramento no ensino fundamental de nove anos	Peretti, Tatiana	2016	UFFS	Dissertação
Avaliação do impacto de um programa de educação emocional em sala de aula na percepção de professores, pais e alunos: amigos do zippy	Renata Trefiglio Mendes Gomes	2015	UNIFESP	Dissertação
Ação do professor do primeiro ano do ensino fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos	Rios, Fabíola Teixeira Araujo	2016	UFTM	Dissertação
O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais	Sá, Ivo Ribeiro de	2015	PUCSP	Tese

sobre o movimento corporal				
Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental	Samori, Debora Perillo	2011	USP	Dissertação
A corporeidade criança vai à escola?	Santos, José Carlos dos; Moreira, Wagner Wey	2020	UFTM	Artigo
A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no ensino fundamental: análises das aulas de educação física	Santos, Maria Salete	2013	PUC-CAMPINAS	Dissertação
Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido	Santos, Mônica Regina Colaço dos	2018	UNB	Dissertação
Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Silva, Lezi Aparecida da	2016	UFMT	Dissertação
O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação	Soares, Silvana Mendes Sabino	2017	UFC	Dissertação
As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	Souza, Bárbara Sabrina Araújo de	2011	UFPE	Dissertação
O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos	Zambelli, Orlando Cesar	2014	UMESP	Dissertação

primeiros anos do ensino fundamental				
--------------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Rodrigues (2020).

A primeira unidade contém resumos que abordam a relação dos estudantes com os livros. A pesquisadora Soares (2017), de um dos resumos analisados, percebeu em sua pesquisa que as crianças da Educação Infantil associavam a leitura com livros literários, enquanto as do Ensino Fundamental associavam a mesma habilidade como algo relacionado à aprendizagem mais formal. Já a pesquisadora Souza (2011) ouviu das crianças de sua pesquisa que, nessa transição, houve uma diminuição dos momentos de contação de história pela professora. Ao mesmo tempo que a leitura ainda é vista como um tempo frutivo, nesse contexto, também é percebida como um antecedente de atividades mais formais, provavelmente vinculadas à alfabetização, diferente da relação que possuíam na Educação Infantil.

Por mais que o 1º ano tenha sido estruturado para ser transicional, o discurso que permeia a relação com a leitura da Educação Infantil, de contato exploratório e mais frutivo, é diferente do presente no Ensino Fundamental. Este, parece estar frequentemente vinculado a alguma atividade estruturada. Esse discurso muda a representação que a leitura tem nos dois espaços, havendo uma modificação no significado que há para a criança sobre a relação com os livros, que altera a sua vinculação e contato com eles.

A segunda unidade aborda a relação dos estudantes com o lúdico. Segundo as pesquisas de Corrêa (2011) e Santos (2013), o lúdico segue presente nas duas etapas, porém de maneiras distintas. Enquanto na Educação Infantil o brincar é mais livre e parte das crianças, no Ensino Fundamental o brincar é direcionado pelo docente e, assim como os livros, associado às atividades. O lúdico passa no Ensino Fundamental a ser utilizado como recurso didático e dá pouco espaço para o brincar livre. Analisando o conceito de representação a partir de Stuart Hall (2016), há uma mudança na representação do brincar nos dois espaços, havendo uma troca no significado das brincadeiras, o que muda a relação das crianças com o lúdico. Nesse sentido, pode-se refletir o mesmo da primeira unidade com relação ao lúdico: no primeiro espaço mais livre e no segundo mais dirigido e relacionado com os conteúdos.

Os resultados percebidos são:

1. Por mais que o 1º ano do EF possua orientações específicas de ser transicional, mesclando as características do EI e do EF para não causar

rupturas, já neste primeiro ano de EF percebe-se diferenças significativas na relação com a leitura e o brincar;

2. Há um discurso que permeia a Educação Infantil e outro o Ensino Fundamental, sendo percebida essa mudança no discurso no primeiro ano de EF;

3. Esses discursos distintos criam representações diferentes para as crianças sobre a leitura e o brincar em cada espaço;

4. Essa mudança de representação cria uma nova relação das crianças com a leitura e o brincar, estabelecendo diferentes significados entre os dois espaços.

Considerações finais

Percebe-se a partir dos trabalhos analisados que, no geral, não há uma transição gradual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no 1º ano do EF. No que se refere às mudanças na relação com os livros e com o brincar, observa-se que estes passam a ser mais associados a conteúdos curriculares. Entende-se que quando a criança adentra o ambiente do Ensino Fundamental - levando-se em conta que é a mesma criança que meses antes estava na Educação Infantil - há uma mudança na percepção escolar sobre ela, que agora representa (HALL, 2016) uma criança diferente e por isso carrega significados diferentes.

Existem também discursos diferentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Mesmo que o documento oficial do Ensino Fundamental de Nove Anos (2006) saliente uma transição gradual, o currículo e o espaço institucional conduzem as práticas com as crianças para um perfil diferente da Educação Infantil.

Percebe-se, a partir dos resumos, que outros discursos que permeiam o contexto escolar do Ensino Fundamental influenciam no trabalho dentro da transição, como o desempenho dos alunos em avaliações externas, que causam pressão nas professoras. Com isso, alguns conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, o que cria dentro do Ensino Fundamental uma pressão em dar conta dos conteúdos curriculares, diminuindo o espaço de outras atividades. Este foi apontado como um dos motivos das atividades no 1º ano serem menos livres e mais dirigidas.

A documentação e orientação para uma transição gradual no 1º ano, que respeita às crianças que adentram o espaço no Ensino Fundamental, já existem. Porém, na prática, tem se mostrado contraditória e desafiadora no que se refere a sua execução. O investimento em formação - inicial e continuada - de professores foi citado por Rodrigues (2020), a partir das

pesquisas que analisou, como uma das soluções para que essa realidade seja ajustada, auxiliando as professoras nas particularidades da faixa dos seis anos e proporcionando momentos de troca docente.

Referências

- BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. +1 ano é fundamental**, 2006.
- CORRÊA, Renata Cleiton Piacesi. **Vamos brincar?** Continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV: estratégia, poder-saber**/Michel Foucault. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros de Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 394.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Editora PUC RIO, Rio de Janeiro, 2016.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.
- RAPOPORT, Andrea. FERRARI, Andrea Gabriela. SILVA, João Alberto da. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea et al. (orgs.). **A criança de seis anos no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 9-22.
- RODRIGUES, Rachel Moreira Almeida. **Uma década de implementação do ensino fundamental de nove anos: a produção acadêmica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Orientadora: Renata Sperrhake. Porto Alegre, 2020. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SANTOS, Maria Salete Pereira. **A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no Ensino Fundamental: análises das aulas de educação**

- física. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.
- SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:** investigações sobre ensino e avaliação. 2017. 288f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.
- SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo De. **As práticas de leitura e escrita:** A transição da educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2011.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 17-39.

Trabalho completo 29

A FLEXIBILIDADE DO CURRÍCULO E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rosiany Cristina de Oliveira Paulino
Centro Universitário do Sul de Minas/UNIS

Introdução

O currículo escolar é a base da prática pedagógica, visto que envolve todos os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação integral dos alunos atendidos em contexto educacional. Na educação inclusiva a flexibilidade do currículo é de suma importância e tem implicação direta nos resultados alcançados.

Na escola devem existir elementos norteadores da rotina político-pedagógico, que apontam caminhos para um ensino de qualidade. Nesse sentido o currículo escolar pode ser considerado uma orientação útil para os educadores, devendo ainda estar em consonância com a realidade na qual a escola está inserida.

Percebe-se que para efetivar o crescimento integral do ser humano é preciso uma educação de qualidade pensada e refletida através do currículo escolar.

Cabe salientar, que o currículo não é algo acabado devendo, inclusive, deve ser construído permanentemente na escola. Deve ser abrangente e ir além das disciplinas e dos conteúdos ensinados, envolvendo métodos, organização, sequências adequadas, processo avaliativos, entre outros.

A flexibilização do currículo é uma abordagem que busca adaptar o ensino e o conteúdo curricular de forma a atender às necessidades individuais de cada aluno. Na educação inclusiva, essa adaptação é especialmente importante, pois os alunos podem ter uma ampla gama de habilidades e necessidades.

Entende-se, a alfabetização é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento de todo indivíduo. Assim, na educação inclusiva é necessário garantir que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita, independentemente das necessidades educativas deles.

É preciso reconhecer que cada aluno é único e adaptar o currículo de acordo com as necessidades, interesses e níveis de habilidade favorece o processo educacional do aluno. Ou seja, oferecer várias maneiras de ensinar e avaliar o mesmo conteúdo, para que os alunos tenham a oportunidade de aprender de acordo com seus estilos de aprendizagem e ritmos individuais são estratégias viáveis e adequadas ao processo inclusivo.

O currículo escolar

O currículo escolar deve ser o ponto forte de apoio, planejado em função dos alunos atendidos nas modalidades de ensino, entre as quais, a educação inclusiva através ações que se ajustem às necessidades dos alunos e busquem a qualidade em suas práticas.

O currículo escolar é um elemento muito importante para o planejamento das atividades desenvolvidas dentro da escola, pois possibilita organizar os conteúdos, as estratégias e as atividades, além de ser um recurso com flexibilidade de ajustes é indispensável à prática pedagógica (NOGUEIRA, 2020).

A escola tem um papel específico relacionado à educação dos indivíduos e deve possibilitar aos mesmos oportunidades para a aquisição de saberes e competências cognitivas necessárias de modo a prepará-los para a vida e o trabalho em sociedade, e ainda desenvolver seus talentos individuais. Assim sendo, a escola tem a mesma responsabilidade com alunos incluídos (BATISTA, CARDOSO, 2020).

Nesse contexto, o currículo que é entendido como a organização do conhecimento escolar torna-se necessário devido ao surgimento da escolarização em massa, que mesmo precisando de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, precisa ser compreendido como um instrumento útil para orientar a prática pedagógica (FREITAS, PINTO, PIMENTA, 2021).

A proposta curricular no interior da escola deve ser entendida como a expressão da cultura e os conteúdos ministrados devem estar sempre voltados à cultura daquele local ou região. O currículo pensado de acordo com a realidade na qual a escola está inserida e interesse dos alunos caracteriza uma ação democrática escolar (OLIVEIRA, 2017).

Segundo Valle (2022) na educação inclusiva o currículo caracteriza-se como uma condição para qualificar o processo educacional, pois o processo formativo do aluno deve ser complementado ou suplementado por meio da prática pedagógica e conteúdos curriculares adaptados, de forma articulada com todo o trabalho realizado em sala de aula,

considerando, assim, que a diferença é uma característica humana e, como tal, necessita de uma diversidade de estratégias pedagógicas para que todos possam aprender.

Desse modo, partindo da premissa que inclusão não é a simples colocação dos alunos em salas de aula, mas que se trata de tentativa de mudança no sentido de aceitação das diferenças é necessário que o currículo seja adaptado visando atender aos alunos no processo de inclusão.

Sendo que a diversidade faz parte da realidade educacional na contemporaneidade.

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia por um currículo que atenda a essa universalidade (FREITAS, PINTO, PIMENTA, 2021, p 03).

Conforme Dutra (2014) a presença de alunos com necessidades educativas desde a educação infantil nas classes de aula comum exige da escola a flexibilização do currículo.

Flexibilidade curricular

A flexibilização do currículo reconhece que os alunos não são todos iguais e que uma abordagem única não é adequada para atender às diversas realidades educacionais. Entende-se, nesse sentido, que a flexibilização do currículo pode ser particularmente relevante na educação inclusiva, onde alunos com uma ampla variedade de habilidades, deficiências e experiências de aprendizagem coexistem na mesma sala de aula (REGO, BARRETO, 2016).

O currículo não é um instrumento pronto e intocável, ao contrário, deve ser dinâmico e flexível para se adaptar às necessidades do contexto educacional no qual a escola está inserida.

O currículo representa um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos a serem transmitidos por meio de práticas educativas visando à formação integral de todos os alunos atendidos na instituição escolar.

Para Araújo e Barros (2019) a educação formal cria novas possibilidades para o indivíduo, além de ampliar as já existentes. A escola dessa maneira pode ser considerada um espaço que amplia os conhecimentos por meio de sua prática. E o currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana.

O currículo atualmente deve ser concebido como um instrumento de apoio ao processo educacional para que o objetivo de uma educação de qualidade se concretize. Deverá surgir perante uma escola nova, capaz de conviver com a diversidade do seu aluno e proporcionar-lhe a maleabilidade necessária para ser garantido o direito de escolha, de formação integral seja nos meios acadêmicos ou até mesmo no mercado de trabalho (FREITAS, PINTO, PIMENTA, 2021).

A flexibilidade curricular dá “a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino-aprendizagem que deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (DEB, 2001, p. 7).

De acordo com Silva (2022) a flexibilização do currículo reconhece a singularidade de cada aluno e ajusta o currículo para atender às suas necessidades individuais; oferece várias maneiras de ensinar o mesmo conteúdo ou permitir que os alunos demonstrem seu aprendizado; fornece materiais e recursos de ensino que estejam alinhados com as necessidades dos alunos; utiliza métodos de avaliação que se ajustem às habilidades e necessidades dos alunos; a tecnologia pode desempenhar um papel importante na flexibilização do currículo, permitindo o acesso a recursos educacionais online, software adaptado e ferramentas de acessibilidade, entre outros.

Ao falar da Educação inclusiva, Ondoni (2014) salienta que a construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatória e conseqüentemente, exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda a diversidade presente em seu interior, sendo a flexibilização do currículo uma estratégia eficiente na formação do aluno incluído.

O currículo, nesse aspecto, é uma ferramenta benéfica e poderosa, um instrumento que pode ser modificado com o objetivo de favorecer o desenvolvimento individual e social dos alunos matriculados na escola. Essa é a razão principal da flexibilidade do currículo escolar, colocar em prática um trabalho pedagógico capaz de atender a todos os alunos, inclusive, aqueles alunos que precisam de um atendimento diferenciado.

Metodologia

Este estudo tem por característica a pesquisa bibliográfica, tendo como fonte de dados obras da literatura que tratam do tema escolhido. Considerou-se aqui como literatura, todo o material bibliográfico disponível para o uso de pesquisadores e professores, como: artigos publicados em periódicos científicos, livros e dissertações/teses. A pesquisa bibliográfica pode ser a atividade que o autor do trabalho faz para localizar e consultar várias fontes de informações escritas nos mais diversos meios, como por exemplo, artigos, livros, periódicos, entre outros; que já tenham sido publicados.

Conforme Sousa; Oliveira; Alves (2021) a pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em outros documentos.

Prodanov e Freitas (2013) defendem a importância de o pesquisador verificar a veracidade das informações coletadas por meio de análise, avaliação e até mesmo comparação entre literaturas publicadas acerca do assunto, levando em consideração as descobertas feitas até o momento da pesquisa.

É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (MAZUCATO, 2018, p. 66).

Assim, para a elaboração desse estudo foram realizadas buscas na internet e livros para levantamento de material que servisse como fonte de pesquisas. No Google Acadêmico foram utilizados descritores como: currículo escolar, flexibilização curricular, currículo e educação inclusiva, alfabetização e inclusão. Para a seleção de material foram selecionados estudos sem restrição de data de publicação, idioma português e os que atendiam ao objetivo da pesquisa.

A partir do levantamento e análise de todo material salvo foi realizada uma leitura seletiva, analítica, e finalizada com leitura interpretativa onde foi possível estabelecer a fundamentação teórica, base de sustentação desta pesquisa.

Ou seja, as ideias e informações dos autores consultados serviram de base para o desenvolvimento do estudo, pois foram utilizadas ao discorrer sobre o assunto em questão.

Análise dos resultados

O currículo escolar potencializa a educação oferecida pela escola, não é somente um rol de disciplinas. Engloba tudo que se diz respeito aos conteúdos, disciplinas e tudo que é planejado para desenvolvimento integral do aluno.

Currículo é parte significativa da política educacional, são metas, caminhos que deverão ser seguidos para chegar aos objetivos educacionais com a qualidade desejada pela comunidade escolar.

A escola pode e deve inserir nesse currículo as características e necessidades da sua comunidade para que o currículo escolar contemple mais que os conteúdos a serem ensinados, contemple ainda os objetivos, metas, ações, enfim vida da escola que está no aluno, no professor, na equipe administrativa e pedagógica, na proposta pedagógica da escola, no planejamento e avaliação (CURRÍCULO PAULISTA ETAPA ENSINO MÉDIO, 2020).

Quando se trata do processo de alfabetização do aluno incluído a flexibilização do currículo precisa estar intrínseca no processo.

Para Lopes (2008) a flexibilização do currículo na alfabetização é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz e significativa, independentemente de suas diferenças individuais ou desafios específicos. Isso contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e bem-sucedida. Permitindo que os educadores ajustem o ensino para se adequar a essas diferenças, fornecendo suporte personalizado a cada aluno.

A alfabetização se caracteriza como um processo ativo, por meio do qual a criança constrói e desconstrói suas hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita para compreendê-la como um sistema de representação da fala. Nesse sentido, no processo de inclusão as adaptações curriculares são necessárias visando ampliar a construção de aprendizagens dos alunos (DUARTE; ROSSI; RODRIGUES, 2010). Conforme Martini (2015) a alfabetização é um dos alicerces da educação e da participação cidadã. Quando promovida de maneira inclusiva, não apenas garante que todos tenham acesso a essa habilidade fundamental, mas também constrói uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes podem ser ouvidas e todos podem contribuir plenamente.

Considerações finais

A escola exerce um papel essencial na formação, bem como no desenvolvimento de todas as pessoas. Sendo que um planejamento educacional deve possibilitar esse desenvolvimento com plenitude, por meio de uma organização metodológica dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Cabe, portanto, à escola planejar sua atuação com base em suas necessidades e possibilidades, uma vez que é na escola que a formação sociocultural do indivíduo se intensifica, até mesmo indivíduo com deficiência.

A construção do currículo escolar é fundamental e deve sempre ser baseada na necessidade e no conhecimento de mundo dos alunos, que por sua vez são os principais interessados e possivelmente os principais beneficiados com o sucesso nesse tipo de organização metodológica que visa o crescimento dos alunos atendidos, entre os quais, alunos com qualquer tipo de deficiência.

Entende-se que devido às peculiaridades do conhecimento formal, o trabalho com o aluno não pode se restringir a transmitir o conhecimento, mas deve incluir, também, formas de apropriação do conhecimento oferecido, que seja então significativo e de qualidade. Isso é importante também no processo de alfabetização. Nesse sentido, o currículo escolar deve ser o instrumento que cria a possibilidade de melhorar a qualidade do processo de alfabetização na educação inclusiva.

Assim, pensar a alfabetização numa perspectiva inclusiva significa proporcionar ao aluno experiências e situações que envolvam as diferentes concepções de leitura e escrita de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores e concretizadores dessa proposta por meio de currículos que contemplem às necessidades de escolarização da comunidade escolar.

A flexibilização do currículo escolar é importante para o planejamento e organização dos conteúdos e das atividades a serem ministradas em uma escola. É, pois um recurso indispensável para o educador, e tal flexibilidade permite atender às necessidades dos alunos.

De forma ampla ou restrita, o currículo escolar engloba as atividades desenvolvidas dentro da escola. Deve ser construído visando a qualidade da educação de todos os alunos, desde o processo de alfabetização.

Referências

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. **Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56 - 201. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/praticas-pedagogicas>. Acesso em outubro de 2023.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública, v. 20, nº 44**, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em outubro de 2023.

CURRÍCULO PAULISTA ETAPA ENSINO MÉDIO. 2020. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%84CULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino>

Departamento de Educação Básica (DEB) (2001). **Currículo nacional do Ensino Básico** – Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

DUARTE, Karina. ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. 2010. Disponível em:

DUTRA, Adriana Bastos de Oliveira. **A inclusão de crianças especiais na educação infantil**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3027/1/ABOD28032014.pdf>. Acesso em outubro de 2023.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Aline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública, v. 21, nº 17**, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea>. Acesso em outubro de 2023.

LOPES, Esther. **Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de alunocom deficiência, nas classes comuns da Educação Básica**. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_esther_lopes.pdf. Acesso em outubro de 2023.

MARTINI, Adriana BarretoI. Como se dá o processo de alfabetização e letramentonos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ensaios & Diálogos – Nº8** – janeiro/dezembro de 2015. Disponível em: <<https://intranet.redeclaretiano.edu.br>> Acesso em outubro de 2023.

MAZUCATO, Thiago (organizador). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico** / Penápolis: FUNEPE, 2018. Disponível em: https://faculdefaste.ch.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-06- Acesso em outubro de 2023.

NOGUEIRA, Francinete Pessoa. Planejamento e o currículo: Importância e contribuição no processo educacional. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 20**, pp. 108-116. Novembro de 2020. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-e-contribuicao>. Acesso em outubro de 2023.

OLDONI, Marilde. **Algumas Possibilidades de Flexibilização Curricular no Ensino Comum**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_edespecial_pdp_marilde_oldoni.pdf. Acesso em outubro de 2023.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05**. pp 52-73, novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar>. Acesso em outubro de 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: < <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em outubro de 2023.

REGO, Janielle Kaline. BARRETO, Raisal Queiroga. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID2761_13092016151304.pdf. Acesso em outubro de 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva**. 2022. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2274/Curr%C3%ADculo%20escolar%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em outubro de 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp, v.20, n.43**, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br>. Acesso em outubro de 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva. **Revista Diversidade e Educação, v. 10, n. 1**, p. 377-397, 2022. Disponível em: <https://seer.furg.br/divedu/article>. Acesso em outubro de 2023.

Trabalho completo 30

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E DO CURSO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Andreia Jorge da Silva Dias
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores tornou-se um tema recorrente nas discussões pesquisadores e nas políticas públicas educacionais. Isso ocorre porque a reforma do aparelho de Estado iniciada nos anos de 1990, seguindo as orientações e recomendações de múltiplos organismos internacionais: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e as Conferências/ Fóruns Mundiais de Educação, traz no discurso a necessidade de promover ações em prol da qualidade na educação. No contexto das políticas públicas de alfabetização, o Brasil produziu o documento Alfabetizar e libertar a partir do compromisso firmado na terceira reunião do Comitê Regional do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, realizada na Guatemala, em junho de 1989, que instituiu Comissão do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). Este documento, de acordo com GONTIJO (2022, p. 34), questiona se era possível o Brasil alfabetizar todas e todos sem que o país passasse por transformações em termos econômico, político e cultural. Neste contexto, Comissão assinalou que era tarefa dos professores garantir a consolidação processo de alfabetização das crianças brasileiras, articulando a reforma do Estado ao ajuste estrutural da economia. Desta forma, o Estado brasileiro não apenas subordinou-se às demandas do capital-imperialismo (EVANGELISTA 2012, p. 40).

Nesta perspectiva, o governo passou a investir em programas de formação continuada, dentre eles, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, objeto de nosso estudo. Assim, o presente trabalho apresenta parte da pesquisa em andamento a nível de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), que busca investigar o que as diretrizes estabelecidas pelos programas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, no período de 2013 a 2023 esperam desses professores. Com os objetivos de apresentar os programas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, no período de 2013 a 2023, sua estrutura e funcionamento; investigar as bases teórico-pedagógicas que compõem esses programas e suas vinculações epistemológicas; identificar os discursos de alfabetização que balizam esses programas; e problematizar as propostas de formação continuada para o professor alfabetizador nos referidos programas.

Com a intenção de atender aos objetivos acima enunciados, realizou-se uma análise. Para tal, utilizamos da metodologia de pesquisa documental e bibliográfica com análise documental dos referidos programas, com subterfúgio de compreender a política. Conforme SHIROMA; CAMPOS; GARCIA (2005, p. 427), para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. Tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem. Desta forma, nossa pretensão não é analisar os documentos isoladamente, mas o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise.

O contexto histórico da formação do professor alfabetizador

A formação inicial do professor responsável pelo nível de escolarização em que a criança deve ser alfabetizada, de acordo com Mortatti (2008, p. 95):

[...] ao longo do período histórico recebeu as seguintes denominações: “curso primário” (a partir do final do século XIX); “1a. a 4a série do Ensino de 1º. grau” (após a Lei 5692/1971); 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (LDB 9396/1996); e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Lei n.11.274, 06/02/2006). (MORTATTI, 2008, p. 95, grifos da autora).

Entretanto, somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), surge a necessidade de formação em nível superior para atuação dos professores da educação básica. O texto traz a determinação da criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) e para a educação infantil (EI), com objetivo de substituir a formação em nível médio, Curso Normal, até então realizados

no Brasil, pelos cursos denominados Normal Superior e para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Desta forma, a Lei distingue os cursos de Pedagogia daqueles destinados à formação de professores, ou seja, a lei a formação do professor está direcionada a prática, sala de aula, e a graduação para formação de pesquisadores especialistas.

Com a justificativa da insuficiência de profissionais formados na área, a Lei autoriza a criação de cursos a distância, bem como a formação e capacitação continuada. A Lei nº 12.056 de 2009 altera o artigo 61 da LDB de 1996 que passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a LDB traz a ideia de inovações e avanços no cenário da formação de docentes para a educação básica no país. No entanto, o que prevê essa normativa, corroborou e ainda corrobora as políticas neoliberais articuladas às demandas do capital e de reestruturação produtiva.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) tem investido na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD), por meio da Universidade Aberta do Brasil instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Paralelo a isso, o incentivo do Governo Federal por meio de verbas públicas, como Prouni, programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudo em instituições particulares de educação superior, e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) tem fomentado o ensino superior privado, principalmente, os cursos de pedagogia a distância.

Além de todos os incentivos ao ensino a distância, O Governo Federal sob a tese de cumprir o prometido na Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o discurso ampliar o acesso e fomentar a permanência dos discentes na educação superior, lançou em 2022, o Programa de Expansão da EaD nas Universidades Federais – Reuni Digital. O Programa visa expandir as matrículas na educação superior na modalidade a distância (EaD) em Instituições Federais de Ensino Superior, ou seja, na contramão de propostas para qualidade na educação e construção de Instituições formativas públicas, o Governo seguindo a lógica

do sistema capitalista, amplia a EaD para formação em massa de profissionais.

A política educacional brasileira vai ao encontro da produção do trabalhador para o capital, logo a formação do professor favorece a produção de mão de obra, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos. Sendo assim, uma formação que favoreça o projeto burguês para a escola com objetivo de manter as ideologias da classe dominante.

A oferta em EaD tem se expandido assustadoramente no país e a maior parte dos cursos de pedagogia são ofertados no ensino a distância. Assim, a formação inicial dos professores alfabetizadores com qualidade duvidosa, baliza os discursos que desqualificam a atuação desses trabalhadores, necessitando constantemente de capacitações e formação em serviço. Neste sentido, DECKER (2015, p. 143) destaca:

A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável ... [inserido] num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação medular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”. (DECKER, 2015, p. 143, grifos da autora).

Uma lógica que o professor é sempre um aprendiz, portanto é necessário formação inicial longa e sólida, pois ele vai se constituindo por meio de treinamento para atender aos interesses que mantém o capitalismo.

Programas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, no período de 2013 a 2023

O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pelo Decreto nº 7.084 de 2010, teve como compromisso alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino Fundamental, conforme a determinação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). Mobilizando, assim,

os 26 Estados e o Distrito Federal, reafirmando e ampliando o compromisso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Pacto se desenvolveu por meio de quatro eixos de atuação, com objetivo de estimular a ação reflexiva docente sobre o tempo e espaço escolares:

- 1) Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização;
- 2) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do PNAIC, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- 3) A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada Estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras;
- 4) Distribuição de materiais didáticos, tanto para salas de aula quanto para bibliotecas entregues por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). (BRASIL, 2012, p. 2).

Dentre os eixos de atuação, destaca-se a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e orientadores de estudo, pois de acordo com (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 3-4), o PNAIC foi o maior programa de formação professores desenvolvidos pelo:

[...] Ministério da Educação (BRASIL, 2015b), e mais de 90% das bolsas de ação orçamentária do Governo Federal foram dirigidos a ele e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2014 (BRASIL, 2015b). De acordo com dados do Ministério da Educação, cerca de 8 milhões de crianças, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública seriam beneficiadas com as ações do Programa. Pelos cálculos do Governo Federal, isso significava 400 mil turmas, de 108 mil escolas de todo o Brasil e um investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 3-4).

O ponto diferenciado do Programa em relação às outras políticas públicas voltadas para a alfabetização, é a articulação entre as instituições públicas de Educação Superior e as escolas de Educação Básica que tinham autonomia na elaboração de materiais destinados às ações formativas teóricas. A proposta inicial contava com uma parceria das Universidades públicas, redes estaduais e municipais de ensino para o desenvolvimento de cursos presenciais de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais, com metodologia de estudos teóricos e atividades práticas. Os orientadores de estudos recebiam formação pelas Universidades ou em seus polos e desenvolviam as atividades formativas com os professores alfabetizadores nas redes públicas de ensino. A formação presencial era fora do horário de trabalho, os cursistas, orientadores e coordenadores recebiam uma irrisória bolsa de estudos.

Entretanto, o descompromisso do MEC com um processo de real formação continuada e da contradição com o modelo de formação defendida pelas Universidades resultou no rompimento da parceria. Assim, em 2017 a Undime juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação assumem a coordenação de formação do programa.

No Documento Orientador do PNAIC 2017, Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC traz um breve histórico do pacto, seguido de alguns apontamentos para justificar as mudanças ocorridas na estrutura de gestão e formação do programa. Ancorado na análise da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática¹. A partir da compreensão dos resultados da ANA, a SEB destaca:

No tocante ao PNAIC, analisando a experiência adquirida, julga-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verifica-se que, quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem. Todavia, ainda são observados casos em que o processo de alfabetização, que deveria ser progressivo e cumulativo, é deslocado apenas para o 3º ano, com impactos nocivos para as crianças. Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada. Outro problema diz respeito à

¹ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013-2014) estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>. Nota de rodapé do autor.

diluição das responsabilidades locais em relação ao ensino fundamental e a uma visão equivocada sobre o papel do MEC que é redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro. (BRASIL, 2017, p. 4).

Em sua análise, a SEB aponta três indicadores a qual atribui o sucesso do PNAIC:

[...] O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017, p. 5).

Além disso, pondera outro indicador:

[...] as Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do programa precisam rever seus projetos pedagógicos de formação inicial e continuada (extensão), neles inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto uma prática que traduza o seu compromisso com a qualidade das escolas públicas de sua localidade. (BRASIL, 2017, p. 5).

Oliveira (2018, p. 9) relata que desde a instituição do programa, em 2012, não houve uma articulação entre a SEB e a Secretaria de Educação Superior (SESU) para desenvolver um trabalho no PNAIC em prol da qualidade da formação inicial. Algumas Universidades chegaram, dentro suas possibilidades, realizar tal articulação, tanto ao utilizar o material de formação, quanto trazendo para a formação inicial as questões discutidas pelo programa. A autora ainda destaca que é uma grande falha questionar a qualidade da formação oferecida pelas universidades formadoras, considerando que a proporção dos professores formados pelas instituições públicas é menor que a dos formados em instituições privadas.

O PNAIC encerrou as ações formativas na etapa 2017-2018, sendo substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA), criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, como uma estratégia do MEC para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, prevenir abandono, à reprovação, à distorção idade/ano.

Dentre as ações pedagógicas PMALFA foi oferecido um apoio adicional do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de 5 horas semanais, para as unidades escolares não vulneráveis; ou período de 10 horas semanais, para as unidades escolares vulneráveis, considerando os critérios estabelecidos na portaria. Quanto ao processo formativo foi ofertado à distância, com encontros e disponibilização de materiais no sistema de monitoramento do Programa Mais Alfabetização.

Formação continuada em práticas de alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo governo Bolsonaro pelo Decreto n. 9.765, em 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), tem como objetivo assegurar o processo formal de alfabetização para todas as crianças no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, por meio de uma alfabetização baseada em evidências científicas. Surge nos primeiros 100 dias do governo com o anúncio de reverter um histórico fracasso escolar.

Art.1º - Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, p. 01).

Desta forma, a PNA é considerada, por seus idealizadores, como “marco na educação brasileira” (BRASIL, 2019b, p. 5). Baseados nos dados das avaliações de larga escala que demonstram problemas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita em turmas de alfabetização, defendem a necessidade de uma política de alfabetização que incorpora outro aporte teórico divergente dos estudos da área da alfabetização,

O caderno orientador da nova política de alfabetização detalha os objetivos, metas e princípios relacionados à alfabetização das crianças brasileiras, além de mostrar por meio de relatório e dados de avaliações externas o cenário atual de apropriação dos conhecimentos em leitura, escrita e matemática. Traz os marcos históricos e normativos, apresenta as formas de implementação dessa política e estratégias de avaliação.

No tópico princípios, objetivos e diretrizes destaca a família como um dos agentes do processo de alfabetização e defende que alfabetização

baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais (BRASIL, 2019b, p. 42, ou seja, transfere para escola a função do Estado.

De fato, as pessoas em vulnerabilidade social são aquelas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente. Nesse sentido, a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes. Assim, a PNA pretende proporcionar a toda criança, jovem e adulto não alfabetizado as melhores condições e oportunidades de aprendizagem para alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal (art. 3º, VIII e IX). A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica. (BRASIL, 2019b, p. 42).

A partir das diretrizes da PNA, é implementado o programa Tempo de Aprender e por consequente as ações de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização e o Sistema e o Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA), objeto do nosso estudo que se propõe analisar os princípios e propostas destas ações na formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

O programa Tempo de Aprender foi lançado em 2020 pelo Ministério da Educação (MEC), é um programa de alfabetização abrangente, com objetivo de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, o programa propõe ações estruturadas em quatro eixos. Destaca-se como objeto pesquisa do presente trabalho, o eixo 1: *Formação continuada de professores da alfabetização*, subitem 1.1: *formação prática para professor alfabetizador*, cujo destaque se dá ao curso on-line de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização com foco na alfabetização “Baseada na ciência cognitiva de leitura”.

O curso *Práticas de Alfabetização* é ofertado no Ambiente Virtual do Ministério da Educação (AVAMEC), voltado para o aperfeiçoamento e formação de gestores e professores do último ano da educação infantil e

do 1º e 2º ano do ensino fundamental e para toda a sociedade civil interessada. São apresentadas estratégias de ensino e atividades destinadas aos estudantes na fase inicial da alfabetização baseadas em evidências científicas e de caráter prático, voltadas à sala de aula.

O curso é composto por sete módulos, sendo que o primeiro é apenas a introdução ao curso, seguido dos módulos: Aprendendo a Ouvir, Conhecimento Alfabético, Fluência, Vocabulário, Compreensão, Produção de Escrita. Neste estudo, passaremos apenas as percepções gerais a respeito do conteúdo do curso. Observamos a predominância do uso de fichas como estratégias de ensino, o uso constante da repetição por parte da criança com o propósito de fazê-la compreender e apropriar do sistema escrita alfabética a partir da instrução fônica.

Nestas considerações gerais do curso, observamos que a proposta do curso é promover uma alfabetização que apenas reproduz o que o sistema determina, pois a criança é vista apenas como um receptor que deve inculcar a qualquer custo os sons e as letras, pouco interage e faz os comandos no automático. E, ainda, coloca o(a) professor(a) como principal responsável pela alfabetização, logo, pelo fracasso.

Desta forma, permanece o que Bourdieu (1974) destaca:

[...] a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função. (BOURDIEU, apud ORLANDI, 1996, p. 22).

O Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA) é uma ferramenta complementar ao Curso de Práticas de Alfabetização, encontra-se no eixo 2 - Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, subitem 2.1 Sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia. O Sistema é dividido por duas seções: conteúdo e planejamento. No primeiro tópico - conteúdo, encontra-se o curso de Práticas de Alfabetização que pode ser acessado ao clicar no botão "Formação continuada para professores alfabetizadores". Além do curso, neste tópico é possível acessar o repositório de atividades prontas para professores e professoras baseadas em práticas "exitosas". No segundo tópico – planejamento, é possível criar turmas, registrar plano de aula, colocar lista de alunos e avaliações.

O SORA direciona a prática em sala de aula sem considerar a complexidade e multiplicidade de facetas que permeiam o processo de

alfabetização. Soares (1985, p. 21) já anunciava na década de 80 em seu artigo “As muitas facetas da Alfabetização” que:

Como se pode concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, esta não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora diferentes habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas *psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística* do processo. (SOARES, 1985. p. 21, grifos da autora).

Com discurso de ajudar o professor a realizar suas atividades em sala de aula automatizando o processo de elaboração de planos de aula e promovendo mais facilidade e agilidade nas rotinas de trabalho. Essas atividades “prontas” privilegiam apenas a faceta linguística, além de desconsiderar os saberes e práticas construídos em sala de aula e as facetas interativa e sociocultural. O professor ou a professora cumpre apenas o papel de executor(a) ou aplicar(a) de um projeto de governo.

Conclusão

No plano elusivo do discurso, as políticas defendem ações para melhorar a qualidade na educação. Entretanto, tais condutas visam atender as necessidades do mercado, e controlar as ações da escola para garantir uma educação sob os princípios da competência e habilidades, verificáveis pelos indicadores atrelados às avaliações em larga escala. Esses movimentos têm conduzido a um reducionismo da formação de professores e à precarização de suas condições de trabalho.

Os resultados preliminares da pesquisa indicam muitas fragilidades nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores, como: reducionismo teórico, prático e conceitual de alfabetização. Em sua maioria, a concepção de linguagem não possibilita uma articulação com experiências concretas das crianças, as quais poderiam constituir recursos valiosos para o ensino da leitura e escrita. Além da pouca articulação de um

percurso metodológico com bases teóricas de filiação filosófico-epistemológica convergentes. Constata-se, ainda, fragilidades na formação docente inicial, essa se firma como o maior campo de investimentos privados, potencializados os lucros pela preponderância da modalidade de ensino a distância. Nesta lógica mercadológica, o professor é visto como um aprendiz, portanto não é necessária uma formação inicial longa e sólida, pois vai se constituindo por meio de treinamento e cumpre apenas o papel de executor ou aplicar de um projeto de governo, ou seja, precarizam a formação inicial para balizar os discursos que desqualificam a atuação desses trabalhadores, necessitando constantemente de capacitações e formação em serviço.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Passo a passo SORA**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/passo_a_passo_sora.pdf. Acesso em 15 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em 06 fev. 2023.
- DECKER, A. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- EVANGELISTA, O. (2012). **O Estado brasileiro e a reforma do aparelho educacional: a formação de professores como política pública**. São Paulo: Cortez.
- GONTIJO, C. M. M. (2022). **Políticas públicas de alfabetização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 27(1), 1-22.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>.
- SHIROMA, O.; CAMPOS, . F.; GARCIA, . M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19–24, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Trabalho completo 31

RIMAS E POESIAS: RESSIGNIFICANDO O TRABALHO POÉTICO E LITERÁRIO NA PANDEMIA

Wuendy Fernanda Cardili
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR São Carlos

Introdução

A linguagem permeia todas as esferas da vida dos sujeitos e não se institui apenas como objeto de ensino.

O estudo da língua não pode ser pensado de modo fragmentado, limitado à codificação e decodificação, ou a conteúdos descontextualizados. Desta forma, enquanto docente das séries iniciais e pesquisadora dos estudos da linguagem, procuro promover atividades significativas que contemplem os eixos da linguagem e que permitam aos alunos a aquisição da linguagem escrita como processo discursivo.

Este trabalho contempla as reflexões e os desdobramentos de um Projeto de leitura realizado no ano de 2021 com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de São Carlos.

O projeto de leitura intitulado *Rimas e Poesias: Uma brincadeira com as palavras* foi realizado durante o ano letivo de 2021 e envolveu práticas de letramento relacionadas às atividades de leitura, escrita e oralidade

Contemplando os Eixos da linguagem, foram desenvolvidas diversas atividades com o objetivo de promover o conhecimento e apreciação do gênero literário poesia e organizar um sarau literário¹. Compreendendo o processo de alfabetização e letramento, foram propostos momentos em que os alunos recitaram versos de poesias adequando a fluência leitora ao gênero proposto. também foram contempladas atividades de análise e compreensão da estrutura do gênero textual e de consciência fonológica.

Desta forma, nas aulas síncronas e assíncronas, o conhecimento das poesias foi sistematizado de maneira lúdica através de leituras, interpretação, escrita coletiva de novos versos e rimas e apreciação literária.

¹ Em decorrência da COVID-19 causada pelo vírus SARS- CoV-2, o evento foi adequado para a modalidade virtual.

A partir das imagens, áudios e vídeos enviados pelos alunos, a professora organizou um vídeo com os poemas declamados: *A bailarina*, de Cecília Meireles e *A casa*, de Vinícius de Moraes, os quais foram divulgados nas redes sociais da escola, valorizando a produção discente, promovendo a interação entre a comunidade escolar e ressignificando o trabalho poético e literário com a linguagem.

Caminhos teóricos: sobre práticas, teorias e (re)significações

Na perspectiva enunciativa da linguagem a produção de textos é assumida como uma atividade constitutiva da linguagem e dos sujeitos, a qual deve estar atrelada à gênese da alfabetização como promotora da construção de sentidos. Ao abordar a produção de textos considera-se tanto sua manifestação oral quanto escrita, pois ambas pressupõem interação/interlocução e produção de linguagem.

De acordo com Smolka (2012), considera-se a alfabetização como um processo discursivo e a produção de textos (orais e escritos) como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta o ensino de Língua Portuguesa contemplando os seguintes eixos: leitura, produção de textos oralidade, e análise linguística/ semiótica. (BRASIL, 2017).

O primeiro contato da criança com a linguagem não ocorre na escola, ao contrário, ela já traz suas experiências verbais e de mundo para a sala de aula. Por conseguinte, a oralidade é essencial na constituição do letramento: é a partir do contato com a linguagem escrita, via oralidade e nas interações com os outros que a criança constitui sua relação com a escrita.

De acordo com Geraldi, “muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação, etc. (Geraldi, 2003, p. 189).

Portanto, no eixo da oralidade foram propostos momentos em que os alunos recitaram versos de poesias, adequando a fluência leitora ao gênero proposto. Considerando as adequações do ensino remoto, os alunos enviaram áudios e vídeos para as professoras, além de encontros virtuais síncronos realizados através do google meet.

O conhecimento das poesias foi promovido através das leituras deleites, leitura compartilhada de poemas, interpretação e a escrita coletiva de novas rimas e versos. Outras atividades contempladas visavam a análise e compreensão da estrutura do gênero textual.

O trabalho com as rimas foi complementar ao Projeto de Leitura, o qual foi desenvolvido de maneira lúdica e sistematizada, proporcionando também momentos de consciência fonológica com ênfase no processo de alfabetização e letramento.

Durante o primeiro ano do ensino fundamental o objetivo é a alfabetização, no entanto, a alfabetização pode ocorrer de maneira lúdica, significativa e ainda despertar nos alunos o gosto e encanto pelos textos literários.

De acordo com Magda Soares (2001), ao olhar apenas para os aspectos gramaticais e ortográficos do texto, perde-se a oportunidade de levar às crianças ao encantamento literário.

(...) a poesia é aqui pretexto para exercícios de gramática e ortografia, perde-se inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia. (Soares, 2001, p. 26-27).

Desta forma, o texto poético apresentado aos alunos procurou o encontro, a compreensão e a ressignificação dos sujeitos com a própria linguagem literária.

Ao considerarmos os direitos de aprendizagem das crianças, o ensino da leitura e escrita contribui para a constituição dos sujeitos falantes, conforme apresentado no documento a seguir:

O ensino da leitura, da escrita, da oralidade e de outras linguagens pode desfazer os muros que separam as áreas e construir as pontes necessárias ao diálogo que favoreça a produção de sentidos para o conhecimento escolar articulado aos saberes e práticas sociais e culturais das crianças. É por meio da linguagem que significamos o mundo e somos por ele significados. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. Caderno 3, 2015, p. 78).

Destarte, é necessário que o aluno compreenda a língua enquanto código, mas também seus âmbitos social e cultural, cujas interações e ações linguísticas promovam a construção de sentidos. De acordo com Geraldí, “São os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem.” (Geraldí, 2003, p. 23).

Permeando as questões da linguagem é necessário ressaltar a presença e relevância dos multiletramentos, principalmente considerando a heterogeneidade e multiplicidade de linguagens possíveis na esfera virtual.

Mendonça (2019) analisa a BNCC, que, em seu “caráter obrigatório, atualiza uma série desses princípios, mas traz com muita ênfase a questão dos novos e multiletramentos, ou seja, as práticas de letramento digitais, considerando as mídias, gêneros e culturas envolvidas.” (Aguiar; Santos, 2019, p. 385-386).

Em consonância a suas palavras, a proposta de novas formas de produzir, configurar, replicar e interagir com textos multissemióticos e multididáticos previstos na BNCC e as ações desenvolvidas nas escolas vislumbram possibilidades das linguagens para ultrapassar os limites estruturais dos textos.

De acordo com Rojo, o estudo dos multiletramentos compreende “a diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (Rojo, 2012, p. 22).

Em sua obra “Multiletramentos na escola (Rojo, 2012)”, a autora discute as possibilidades de trabalhos pedagógicos significativos e transgressores ampliando a complexidade para questões éticas, estéticas, culturais e políticas. Adentrar nos estudos dos multiletramentos nos permite olhar para além das linguagens, situando as ações pedagógicas como importantes espaços de embate das relações de poder.

Segundo a autora, destacam-se algumas características importantes dos multiletramentos:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo, 2012, p. 23).

Os conceitos apresentados são complexos, mas sua compreensão é necessária por revelar a potencialidade do trabalho pedagógico. No contexto das aulas remotas e com o uso das mídias virtuais os alunos tiveram acesso a diferentes formas de informação e divulgação do conteúdo. Ao romper com as barreiras das salas de aula e se apropriar de outros instrumentos além dos cadernos e livros didáticos, foi possível aprender com as diferentes linguagens e formas de produzir sentidos.

Na perspectiva de Bakhtin (2011, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”.

Um olhar singular para os resultados

Pensar o ensino da escrita e da aquisição da linguagem escrita sob a perspectiva enunciativa nos permite deslocar o olhar do produto para o processo, para o trabalho linguístico e discursivo realizado pelos sujeitos, cuja enunciação revela as singularidades dos indivíduos.

Bakhtin afirma que os gêneros discursivos organizam o nosso discurso, desta forma, moldamos nosso discurso através das formas relativamente estáveis dos gêneros. “A vontade discursiva de um falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*.” (Bakhtin, 2011, p. 282 grifos do autor).

Segundo Smolka, observar a reflexão das crianças no trabalho com a linguagem nos permite “observar os modos de participação das crianças na cultura; os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças e as relações de ensino.” (Smolka, 2012, p.13).

Em consonância a essas palavras, ao retomarmos o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2011), compreendemos os gêneros como um produto histórico vinculado à atividade cultural e social numa esfera pressupondo a interação verbal entre o eu e o outro. Desta forma, os alunos exerceram um importante papel de protagonistas das produções de sentidos através da linguagem, participando de diferentes atividades verbais de interação e conhecimento literário.

O processo de alfabetização consiste na aprendizagem do código escrito, na aquisição da linguagem escrita, na construção de sentidos e também na formação dos sujeitos históricos e sociais através da linguagem. Portanto, deve-se “focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional.” (Geraldí, 2010, 35).

Neste contexto, diversos aspectos relevantes para a alfabetização e formação dos sujeitos foram abordados, como a exploração oral, rítmica, auditiva, o conhecimento cultural, a socialização, a exploração da compreensão do sistema escrito, as aptidões artísticas entre outras possibilidades de linguagens, permitindo também aos alunos entender o funcionamento linguístico e discursivo da língua.

O trabalho com os multiletramentos ocorreu de forma não sistematizada, todavia, os alunos vivenciaram as formas de produzir sentidos nos âmbitos linguístico, visual, gestual, espacial e sonoro, permitindo aos estudantes e professores observar as singularidades da linguagem sob diferentes perspectivas.

Ao procurar ressignificar o trabalho poético e literário na pandemia, ressignificamos também o trabalho docente. Nossa compreensão sobre as

práticas pedagógicas e discursivas ganharam novos matizes no contexto remoto, cujos desafios e dificuldades iniciais se tornaram importantes contribuições para a reflexão e desdobramentos do trabalho poético e significativo com a linguagem.

Considerações finais

Contemplando os Eixos da linguagem, o Projeto de Leitura *Rimas e Poesias: uma brincadeira com as palavras*, envolveu práticas de letramento relacionadas às atividades de leitura, escrita e oralidade. O projeto didático, por sua relevância, deu origem a este relato de experiência e a oportunidade de deslocar o trabalho pedagógico das salas de aula para divulgação em eventos acadêmicos.

Compartilhar uma prática pedagógica de alfabetização e letramento em tempos de pandemia consiste em uma oportunidade de construir um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente, cujos desafios impostos aos professores revelaram o grande potencial de ressignificar o trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que havia diferentes contextos e realidades de acesso dos alunos e professores durante o período da pandemia. O objetivo deste relato não foi investigar os diversos problemas e lacunas na formação escolar dos sujeitos durante determinado contexto, mas apresentar as potencialidades dos trabalhos realizados.

Os professores também aprenderam muito durante este triste período, como os conhecimentos de diversas ferramentas virtuais, a aproximação entre família e escola, pois muitos familiares participavam das aulas síncronas e a valorização das múltiplas linguagens e formas de produzir sentidos.

Destaco também a riqueza dos registros audiovisuais, os quais muitas vezes são difíceis de serem implementados nas salas de aula considerando a demanda de alunos, contudo, através destes arquivos foi possível acompanhar de maneira singular o desenvolvimento da leitura dos alunos, realizando as adequações de fluência necessárias e valorizando o trabalho com a oralidade. Esta prática pedagógica pode contribuir para novas formas de avaliação, registro e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A produção audiovisual dos alunos permitiu ainda analisar práticas efetivas de alfabetização e letramento durante a pandemia, cujos desdobramentos terão repercussão a longo prazo, além de possibilitar o encontro e encantamento com as palavras.

Os vídeos divulgados nas redes sociais consolidaram a valorização da produção discente promovendo a interação com a comunidade escolar e ressignificando o trabalho poético e literário com a linguagem.

Além da preocupação constante em inserir os alunos em práticas efetivas de alfabetização e letramento, houve a preocupação de inserir o trabalho com as rimas e poesias associada à apropriação do gênero e à apreciação literária de poesias.

Por fim, pretende-se que este trabalho contribua também para a urgência de olhar para o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos multiletramentos e das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) sob aspectos políticos e sociais, considerando as ações e políticas públicas de formação de professores.

Nas palavras de Monteiro (2021),

A mídia-educação entra no cenário educacional para ficar, e, conseqüentemente, a formação inicial e formação continuada de professores aparecem como uma ferramenta indispensável para participar do cenário educacional, político, econômico, pessoal e cultural. (Monteiro, 2021, p. 128).

Publicar este relato de experiência é reafirmar a necessidade de promover práticas significativas de alfabetização e letramento e, ao compreender os desafios da docência, poder contemplar o potencial de cada sujeito.

Referências

- AGUIAR, M.; SANTOS, L. O ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**. Dezembro/ 2019; Ano IV, p. 360 a 394. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/31216-81566-3-PB%20(1).pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017 Disponível em:
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em 07 de julho de 2021.

https://www.researchgate.net/publication/350381414_Apontamentos_sobre_re_educacao_na_cultura_digital_sobre_midias_redes_e_inclusao_na_contemporaneidade. Acesso em 09 de setembro de 2021.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MONTEIRO, I. **Apontamentos sobre mídias, comunicação e formação infanto-juvenil**. Luzes sobre a Educação na Cultura Digital: proposições sobre mídias, redes e inclusão, São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021; p. 125 a 158. Disponível em:

MORAES, V. de. **A arca de Noé**. Poemas infantis. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. (1999) A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. et. Al. (org). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

Trabalho completo 32

OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/CE

Vanusa Daniel da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/CE
Ana de Sena Tavares Bezerra
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE
Wanessa Pinto de Lima
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE

Introdução

O debate em torno da alfabetização no Brasil é antigo, no entanto, ganha novos contornos nesse momento em que as escolas precisam recuperar as lacunas deixadas no período da pandemia. No período pandêmico os processos de desigualdades sociais ficaram ainda mais visíveis, e as famílias menos favorecidas acabaram tendo um atendimento precário do processo educacional em virtude da ausência de acesso às ferramentas tecnológicas, como celular, notebook e internet. Além disso, muitos pais, por falta de condições materiais e econômicas não conseguiam oferecer o suporte que o filho necessitava para a realização das atividades remotas.

Os resultados apresentados pelo Ministério da Educação, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, apontam que mais de 50% das crianças do 2º ano não concretizaram o processo de alfabetização. Essa realidade em menor ou maior escala atinge muitas escolas públicas do Brasil.

É em torno desse panorama que o presente artigo apresenta uma discussão sobre os desafios de alfabetizar e letrar com base em uma experiência realizada na turma do 2º ano de ensino fundamental de uma escola pública do município de Cascavel-CE. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, amparada em um levantamento bibliográfico e exploratório.

O artigo foi dividido em três partes: além da introdução e das considerações finais, a metodologia, a qual descreveu o percurso adotado para a realização da pesquisa; posteriormente fizemos uma breve explanação acerca dos conceitos de alfabetização e letramento

considerando o cenário pós-pandêmico. Na sequência, apresentaremos os resultados e discussões com base nos dados obtidos.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório. Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico. Segundo Oliveira (2005, p. 69), esse tipo de pesquisa tem “por finalidade levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratam do tema em estudo”.

Em um segundo momento foi desenvolvida a pesquisa exploratória, tendo como base os testes de leitura e escrita (quatro palavras e uma frase) aplicados aos alunos, o que permitiu às pesquisadoras uma “maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2008, p. 27), da real situação de leitura e escrita nesse cenário pós-pandêmico.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a junho de 2023. Foram aplicados testes da psicogênese da língua escrita de forma individual, assim com a realização de intervenções na aprendizagem dos alunos. Na análise dos dados consideramos as hipóteses construídas pela criança em cada nível psicogenético.

Alfabetização e letramento no contexto pós-pandêmico

Do ponto de vista histórico, os estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil ganharam novos contornos a partir dos anos 1980. Nessa época houve uma compreensão de “que a aprendizagem focada somente na aprendizagem não era suficiente para formar leitores e produtores de texto” (SOARES, 2020. p.11), o que se confirma frente à quantidade de pessoas que, embora alfabetizadas, demonstram dificuldades para se utilizar corretamente da escrita e da leitura em diferentes contextos.

Santos (2023) destaca que Magda Soares foi uma grande educadora comprometida com a alfabetização de todas as crianças. É inegável seu inestimável legado para a educação brasileira, o seu trabalho inspirou e continua a inspirar muitos professores e professoras a desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com a alfabetização das crianças pertencentes as camadas populares.

Soares (2009, p.46) destacar que “alfabetizar é uma ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, enquanto o letramento é o “estado ou

condição de quem não apenas lê e escreve, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Em um sentido mais amplo a alfabetização, também, pode ser entendida como um processo de compreensão do mundo através do universo da escrita.

Kramer (2019, p. 237), por sua vez, considera a alfabetização “como processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto cultural – a leitura e a escrita”. Esses processos dinâmicos incluem dois caminhos que se interligam no processo de aquisição da leitura e da escrita: o primeiro diz respeito a compreensão dos mecanismos básicos do código alfabético e o segundo, ao aspecto simbólico da escrita, que está relacionado a capacidade que a criança tem de significar o que foi lido, seja a palavra, frase ou texto.

Do ponto de vista histórico, por volta de 1986 os estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvido pelas autoras Emília Ferreiro (1937) e Ana Teberosky (1944), contribuíram para o reconhecimento da criança como protagonista na construção do conhecimento. Ambas foram influenciadas pelos estudos de Piaget.

No entendimento das autoras a aprendizagem ocorre mediante o contato da criança com a escrita, nesse processo as hipóteses pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética são construídas durante sua trajetória escolar à medida que as vivências com o universo da escrita vai se intensificando. As hipóteses de escrita são identificadas, inicialmente, durante a realização do teste das quatro palavras e uma frase. Posteriormente, o professor propõe estratégias direcionadas para o avanço de um nível para outro gradativamente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 *apud* MELO; MARQUES, 2017).

Para entender melhor o momento atual da alfabetização é necessário retornar a 2020, visto que nesse ano o mundo foi surpreendido com a pandemia de Covid 19, quando foi necessária a adoção de medidas extremas para conter o avanço da doença. É nesse contexto que se dá a suspensão das aulas presenciais, e o prolongamento das medidas de restrição levou o governo, através do Ministério da Educação, a publicar a Portaria nº. 544, de 16 de junho de 2020, que versa sobre as orientações para substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital durante a vigência do estado de calamidade pública que foi adotado por todos os estados e em todas as escolas públicas e particulares, até o final da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020).

Do ponto de vista político, Britto (2023) alerta que é necessária uma política de alfabetização que integre os processos de alfabetização e

letramento, e que seja considerada a imensa diversidade e complexidade de realidades e contextos brasileiros, portanto não há somente uma resposta para cada situação, é preciso dialogar com as diversas realidades e as necessidades de cada região.

Partindo do pressuposto que a alfabetização é um direito constitucional Mortatti (2010, p. 329) afirma que para além da aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização é entendida como “um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.”.

Brito (2023) ainda ressalta que alguns estados brasileiros realizaram experiências consideradas bem-sucedidas no que diz respeito à alfabetização. Um exemplo são os estados do Ceará e Pernambuco, que aplicam uma metodologia que depende da realidade de cada região e por conta disso não é satisfatório utilizar a mesma política de maneira generalizada. Esse olhar das situações de cada região se torna essencial no momento de retomada do ensino presencial após a pandemia.

As medidas sanitárias eram necessárias, no entanto, Mendes, Ribeiro e Dominices (2023, p.44) enfatizam que “no ano de 2022 e 2023 as escolas vivenciaram e vivenciam os resquícios dessas mudanças, especialmente no que tange ao processo de alfabetização dos alunos”. Nesse sentido é preciso fazer uma análise minuciosa e reflexiva sobre o contexto da alfabetização dos estudantes que ficaram longe da sala de aula, principalmente no que diz respeito às consequências em torno do processo de alfabetização quando as aulas voltaram para o ensino presencial na escola (MENDES, RIBEIRO, DOMINICES, 2023).

Uma pesquisa feita pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, através de um estudo realizado pelo *World bank Group Educacion*, constatou que 91% da população mundial sofreu impactos relativos às aulas suspensas ou através do ensino remoto. (WORD BANK GROUP EDUCACION, 2020, *apud* MELO, TASSONI, BARRETO, 2023).

Na maioria dos casos, as necessidades mais evidentes foram nas escolas públicas, as quais se depararam com a falta de estrutura, principalmente no que se refere a internet de boa qualidade, equipamento disponível para os alunos acessarem as aulas e, portanto, na ausência desses recursos muitos estudantes não conseguiram participar de forma ativa das atividades de alfabetização no período que compreendeu a pandemia da Covid-19, apesar dos esforços empreendidos pelas escolas e pelos professores para manter o vínculo do aluno com a escola enviando as atividades impressas ou pelo WhatsApp.

Magda (2020), ao conceder uma entrevista ao Canal Futura, no ano de 2020, afirmou que a pandemia surgiu para acrescentar novos desafios paralisando o processo de alfabetização quando a interação era indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão, que precisa ser muito bem orientada sobre a relação oralidade-escrita (MELO, TASSONI, BARRETO, 2023).

Nesse contexto reconhecemos que o processo de alfabetização vem passando por mudanças ao longo da história. As pesquisas realizadas por Mortatti (2010, p. 330) revelam que “[...] em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico”. Para a autora, os sentidos da alfabetização foram resultados de disputas e interesses de classes diferentes construídos em contextos desiguais condicionados por fatores de natureza econômica, política e social. No contexto atual ainda é acentuado as ideias do modelo teórico construtivista nos currículos escolares e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Resultados e discussão

Neste tópico desenvolveremos a análise dos dados coletados mediante a aplicação dos testes de leitura e escrita realizados na turma do 2º ano. Os testes foram organizados com os seguintes recursos: quatro palavras, uma frase, um texto, ilustrações sobre o texto e um espaço para o professor registrar as observações.

Todos os meses os alunos fazem testes de leitura e escrita individual a fim de facilitar o acompanhamento dos avanços, bem como o planejamento de novas intervenções. Durante os meses de fevereiro a junho foram aplicados 135 testes na turma com 27 alunos. Nesse estudo foram selecionados apenas quatro para efeito de comparação da evolução da linguagem escrita dos alunos no decorrer desse período. Os testes 1 e 2 foram aplicados ao aluno 1 e os testes 3 e 4 foram aplicados ao aluno 2.

É possível observar que o aluno avançou da hipótese de escrita silábico-sonora para a silábica-alfabética; no mês de maio nota-se a evolução na escrita das palavras e da frase, assim como na leitura de sílabas para palavras simples; o aluno começa a perceber a ordem das sílabas na palavra. Nas ilustrações, o aluno expressa o entendimento do texto através do desenho. A esse respeito Solé esclarece que durante a leitura o “leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Teste 1 - mês de fevereiro (Aluno 1)

LISTA DE PALAVRAS lista, catão, gal, arara, bilit		LEITURA E ARARA AURORA FOI AO SÍTIO DA VOVO MARIA. LÁ, AURORA VIU GALO, CAVALO, NÉ, PONCHO E AVE ELEFANTE. ELA VIU UMA AVE NA ARARA E PALDOU: - VÊJA, VÊJO E ARARA QU' URUBU GOLGONDO. VOVO MARIA RIU DA GAROTA: - NÃO É ARARA É NÃO É URUBU É O URUBU.																																																																																					
FRASE A aurora viu o galão.		ILUSTRAÇÃO DO TEXTO 																																																																																					
OBSERVAÇÕES A criança reconheceu as palavras da lista e escreveu a frase.		NÍVEL DE LETURA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																						NÍVEL DE ESCRITA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				

Teste 2 - mês de maio (Aluno 1)

LISTA DE PALAVRAS gato, casa, gal, arara, bilit		LEITURA AURORA COMEÇOU A ESCOLA. ELA VIU GALO, CAVALO, NÉ, PONCHO E AVE ELEFANTE. ELA VIU UMA AVE NA ARARA E PALDOU: - VÊJA, VÊJO E ARARA QU' URUBU GOLGONDO. VOVO MARIA RIU DA GAROTA: - NÃO É ARARA É NÃO É URUBU É O URUBU.																																																																																					
FRASE A aurora viu o galão.		ILUSTRAÇÃO DO TEXTO 																																																																																					
OBSERVAÇÕES A criança reconheceu as palavras da lista e escreveu a frase.		NÍVEL DE LETURA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																						NÍVEL DE ESCRITA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				

Fonte: acervo pessoal.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p.69-70), a “escrita silábica-alfabética acontece quando a criança chega a representar, por escrito, unidades intra-silábicas”. Neste nível a criança começou a desenvolver a consciência da palavra passando a segmentá-la em sílabas. No que diz respeito à leitura, o aluno ainda está em processo de construção, ou seja, leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de dois sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura (CAFIERO, 2005, p. 17). O progresso observado no aluno está diretamente relacionado à realidade de cada aluno e suas vivências formativas dentro e fora da escola.

As próximas imagens referem-se a outro aluno, e nesse caso os grupos semânticos são animais e festa junina.

Teste 3 - Mês de fevereiro (Aluno 2) Teste 4 - Mês de junho (Aluno 2)

LISTA DE PALAVRAS gato, casa, gal, arara, bilit		LEITURA E ARARA AURORA FOI AO SÍTIO DA VOVO MARIA. LÁ, AURORA VIU GALO, CAVALO, NÉ, PONCHO E AVE ELEFANTE. ELA VIU UMA AVE NA ARARA E PALDOU: - VÊJA, VÊJO E ARARA QU' URUBU GOLGONDO. VOVO MARIA RIU DA GAROTA: - NÃO É ARARA É NÃO É URUBU É O URUBU.																																																																																					
FRASE A aurora viu o galão.		ILUSTRAÇÃO DO TEXTO 																																																																																					
OBSERVAÇÕES A criança reconheceu as palavras da lista e escreveu a frase.		NÍVEL DE LETURA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																						NÍVEL DE ESCRITA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				

LISTA DE PALAVRAS gato, casa, gal, arara, bilit		ANIMAIS E FESTA JUNINA AURORA COMEÇOU A ESCOLA. ELA VIU GALO, CAVALO, NÉ, PONCHO E AVE ELEFANTE. ELA VIU UMA AVE NA ARARA E PALDOU: - VÊJA, VÊJO E ARARA QU' URUBU GOLGONDO. VOVO MARIA RIU DA GAROTA: - NÃO É ARARA É NÃO É URUBU É O URUBU.																																																																																					
FRASE A aurora viu o galão.		ILUSTRAÇÃO DO TEXTO 																																																																																					
OBSERVAÇÕES A criança reconheceu as palavras da lista e escreveu a frase.		NÍVEL DE LETURA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																						NÍVEL DE ESCRITA <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																				

Fonte: acervo pessoal.

O aluno encontra-se na hipótese de escrita alfabética. Lê e escreve palavras simples e complexas; lê pequenos textos sem fluência, mas ainda não expressa por escrito o entendimento do texto. Com base em Soares (2020) entendemos que para ser considerado alfabetizado não é suficiente ler pequenos textos, é necessário expressar-se por escrito. Isso significa que quando o aluno avança para a hipótese alfabética já compreende as noções básicas do princípio alfabético e suas novas hipóteses agora se dão em torno das questões ortográficas e da escrita textual.

Nessa perspectiva é importante oferecer aos alunos o estímulo necessário e um espaço com acesso a livros e os diferentes gêneros textuais. No entanto sabemos que, a depender do contexto social, econômico e cultural, muitas famílias não conseguem ofertar um ambiente de incentivo à leitura.

Compreender as etapas que envolvem o processo de aquisição da escrita no processo de alfabetização da criança é de fundamental importância, pois como alerta Ferreiro (2011, p.18-19), devemos entender que a escrita não se limita a um “código de transcrição, que converte unidades sonoras em unidades gráficas”, ao contrário, a “aprendizagem da língua escrita é entendida como um sistema de representação”. Nesse sentido a necessidade de pensar sobre a palavra como um conceito e não como uma cópia de unidades sonoras.

A análise do resultado dos testes feitos pelos alunos exige do professor um olhar atento para as diferentes realidades identificadas na turma. Dessa forma ele é desafiado a pensar em intervenções, com múltiplas atividades, para possibilitar ao aluno passar de um nível psicogenético para outro (GROSSI, 1990). A seguir, apresentaremos imagens com alguns exemplos de atividades desenvolvidas com esta finalidade.

Imagem 5 - Atividades e intervenções



Fonte: acervo pessoal.

Na imagem apresentamos alguns exemplos de estratégias de intervenção utilizadas em sala de aula pela professora com foco na alfabetização e no letramento, dentre as quais destacamos: reconhecimento das letras e seus fonemas, leitura e escrita de palavras simples, leitura de texto individual, rodas de leitura explorando rimas, sílabas, frases e trechos do livro.

Ao realizar a intervenção a professora buscou atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Isso significa que uma mesma atividade foi direcionada com objetivos diferentes. Por exemplo, para os pré-silábicos foi solicitado que estes identificassem as letras e seus sons; ao aluno silábico com valor sonoro, ler sílabas e palavras que rimam; ao silábico-alfabético, ler palavras e frases curtas; e ao alfabético ler pequenos textos.

As intervenções diferenciadas contribuíram para a construção de um ambiente que visava possibilitar ao aluno se sentir seguro e continuar o seu processo de aprendizagem. Dessa forma a professora buscou oferecer diferentes atividades que favorecem o letramento, ao ofertar um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. (SOARES, 2005, p.50).

Entre as dificuldades apontadas pela professora para alfabetizar e letrar na conjuntura atual, para além das dificuldades socioculturais dos alunos, assinalamos as condições precárias de trabalho ofertadas aos docentes, a exemplo da formação continuada tecnicista centrada na capacitação do professor para alcançar resultados satisfatórios nas avaliações externas, secundarizando a alfabetização como objeto cultural.

Outro desafio percebido foi a ausência de um planejamento estratégico que estimule uma maior participação da família na escola, bem como a não a garantia do planejamento pedagógico aos professores conforme estabelecido no Art. 2º da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Entendemos que o nosso olhar recai sobre um universo pequeno, uma turma no município de Cascavel, mas, acreditamos que os desafios enfrentados pela professora possam ser semelhantes aos de outras professoras alfabetizadoras nos diferentes municípios do Brasil.

Sem dúvida, ainda há muito para ser melhorado, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho ofertadas aos docentes, uma vez que ainda não são adequadas para garantir mudanças efetivas e qualitativas na educação da cidade. É preciso reconhecer que os resultados quanto à alfabetização, ou não, do aluno, não dependem exclusivamente do fazer pedagógico do professor.

Considerações finais

Ao final deste trabalho concluímos que o período da pandemia deixou lacunas no processo de alfabetização dos alunos, uma vez que muitas crianças chegaram ao segundo ano com dificuldades acentuadas, algumas ainda no nível pré-silábico e realizando apenas leitura de imagens. Ao final do primeiro semestre constatamos que, embora tenha sido feito um trabalho direcionado para as necessidades de aprendizagem dos alunos a turma apresentou resultados divergentes, e essa é a razão pela qual os alunos ainda não consolidaram o processo de alfabetização.

Diante disso, mesmo reconhecendo os diferentes elementos implicados no processo de alfabetização, destacamos a importância do professor alfabetizador, pois este identifica, analisa e define as ações estratégicas a serem desenvolvidas em sala de aula de modo que possam atender as necessidades daqueles que apresentam mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem sem descuidar daqueles que alcançaram a hipótese de escrita desejada.

Por fim reafirmamos que aprender a ler e escrever é um processo complexo que requer do educador, além do conhecimento técnico-

científico, um olhar crítico e comprometido com a transformação da realidade, assim como o reconhecimento das contradições que perpassam o fazer pedagógico em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, 17/06/2020, Edição: 114, Seção: 1, Página: 62. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf> Acessado em: 29 de set. de 2023.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acessado em 14 de jun. 2023.

BRITTO, Débora Souza. **Alfabetização e letramento: em busca de uma política nacional articulada**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/alfabetizacao-letramento-politica-nacional-articulada?campaign=20105816320&content={ads}&keyword=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20pandemia&gclid=CjwKCAjw9-6oBhBaEiwAHv1QvCgs8XalDHge2E-S5KDW5NVCogklyS-_C8RiRwIHdVmhm8DDhfyhKBoC18EQAvD_BwE> Acesso em: 28.set.2023.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CNN BRASIL. **Só um estado brasileiro pode ser considerado alfabetizado ao fim do segundo ano do ensino fundamental**. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/so-um-estado-brasileiro-pode-ser-considerado-alfabetizado-ao-fim-do-segundo-ano-do-fundamental-diz-mec/#amp_tf=De%20%251%24s&aoh=16866878742545&csi=0&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com. Acessado em 16 de jun. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** -26. ed- São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro.: Paz e Terra, 1990.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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

TEBEROSKY, Ana; COLEMAN, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

Trabalho completo 33

DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS NO PERÍODO PÓS PANDÊMICO: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Sandra dos Santos Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
Luciana Piccoli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Introdução

Em um contexto de instabilidade que se estendeu por cerca de dois anos letivos e com a gradual retomada das atividades escolares, é possível identificar os desafios que a pandemia gerou em diversas áreas da educação. O aspecto mais preocupante, para nós, é o impacto negativo no desenvolvimento dos processos de aprendizagem das crianças, abrangendo não apenas o atraso no domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também na aquisição de habilidades sociais, emocionais, de interação e comunicação. Reconhecendo a importância de buscar soluções para reduzir os efeitos desta crise sanitária no desenvolvimento infantil, temos uma pesquisa em curso que visa diagnosticar, compreender e avaliar os efeitos da pandemia no desenvolvimento escolar de crianças para, a partir disso, propor estratégias pedagógicas de intervenção que possam, em alguma medida, reduzir a defasagem nas aprendizagens dessas crianças.

A pesquisa utiliza, como campos para a construção do material empírico, o estágio de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual ocorre em parceria com escolas das redes públicas de ensino de Porto Alegre. Ao longo do estágio, as professoras estagiárias realizam uma análise das aprendizagens das crianças através da avaliação diagnóstica, elaboram estratégias de ensino, mediação e intervenção e acompanham os processos de aprendizagem dos estudantes das suas turmas. Essas atividades podem ocorrer em docência compartilhada com a professora referência da turma e são supervisionadas por uma das professoras orientadoras do estágio, que são também membros da pesquisa.

Como conceitos base consideramos os estudos sobre Alfabetização (SOARES, 2020), Pedagogias Diferenciadas (PERRENOUD, 2000), Mediação Pedagógica (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014) e Zona de

Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007). Compreendemos a alfabetização como um processo que estimula as operações cognitivas e linguísticas para que, de forma progressiva, se alcance uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita (SOARES, 2016). Já a Pedagogia Diferenciada visa diagnosticar primeiro as potencialidades dos estudantes, logo suas dificuldades para, a partir desses diagnósticos, elaborar estratégia pedagógicas para atender a cada estudante de acordo com o tamanho da sua necessidade, individualizando e diferenciando os percursos no coletivo da sala de aula (PERRENOUD, 2000), para que todos os alunos tenham uma aprendizagem significativa e equitativa. Tal aprendizagem se desenvolve de forma mais rápida e qualificada quando a professora consegue criar e intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante, como sugere Vygotsky (1994). De acordo com o autor, a ZDP é caracterizada pela etapa da aprendizagem onde encontramos “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.” (VIGOTSKI, 1994, p. 58). Neste processo de maturação dos conhecimentos, a mediação e a intervenção sistemática se faz necessária, pois promove os avanços nas aprendizagens que o estudante não conseguiria fazer sozinho. “A mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos [...]”, permitindo que os processos educativos aconteçam de forma sistemática e individualizada. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 21).

Metodologia

Como nossa pesquisa tem a previsão de diagnosticar as dificuldades dos alunos, para poder intervir pedagogicamente nelas optamos, metodologicamente, pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica que se caracteriza por:

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências – destinadas a produzir avanços, melhorias, modificações, superações de dificuldades nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI et al, 2013, p. 58).

Entendemos que tal estratégia metodológica vai ao encontro do objetivo da pesquisa que pretende contribuir para pensar soluções para problemas práticos, neste caso, dificuldades de aprendizagem típicas do

cotidiano escolar alavancadas e aprofundadas pela pandemia, como a lentidão na consolidação da alfabetização das crianças, mas não só no ciclo de alfabetização. Estamos viabilizando esta proposta metodológica com base em estratégias de intervenção, previamente planejadas, que possam auxiliar as crianças participantes da pesquisa (assim como as professoras) no seu desenvolvimento, tendo como *locus* o estágio de docência nos anos iniciais com crianças.

Na composição da pesquisa maior, temos previsto o desenvolvimento metodológico em 3 etapas, sendo uma delas as intervenções docentes via estágio curricular. Nesta etapa, as professoras estagiárias realizam o diagnóstico das aprendizagens das crianças e elaboram estratégias didáticas de mediação e intervenção em uma docência compartilhada com a professora titular. As outras etapas envolvem a formação continuada de professores através de minicursos e palestras ministrados pelas professoras orientadoras do Estágio de Docência da Faced/UFRGS e a intervenção pontual em uma escola piloto, com pequenos grupos de estudantes selecionados que ainda não estejam alfabetizados no quarto, quinto e sexto ano do Ensino Fundamental. Essa compõe a última etapa do projeto de pesquisa e está em fase de estruturação.

Para a análise empreendida nesse texto, utilizaremos, como material empírico, um planejamento realizado no contexto do Estágio de Docência da Licenciatura em Pedagogia do ano de 2022, para uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando propostas diferenciadas e individualizadas para estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados empíricos – contextualizando o campo

Antes de examinarmos os planejamentos e suas propostas diferenciadas, é fundamental apresentar o contexto da turma para quem o planejamento foi elaborado. A turma frequentava o terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Porto Alegre, composta por 24 estudantes. Logo no início do estágio, no mês de março de 2022, quando o retorno às aulas presenciais iniciava de modo gradativo, a professora-estagiária já observava a grande diferença nos níveis de conhecimento e a dificuldade do grupo em permanecer atento por períodos maiores de tempo, já que se dispersava de forma rápida e as atividades precisavam ser mais curtas, para variar o estímulo. De acordo com a avaliação diagnóstica da professora-estagiária, a turma estava composta por alunos em

diferentes níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999): pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro e alfabético e, ainda, contava com dois estudantes laudados, um com paralisia cerebral e baixa visão e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Gráficos organizados pela professora-estagiária a partir das avaliações diagnósticas apresentam de forma mais contundente a realidade inicial da turma, em que somente 50% das crianças havia compreendido o funcionamento da escrita alfabética, ainda limitando-se a escrever apenas frases, quase nenhum texto e com questões ortográficas bem presentes. A outra metade encontrava-se em diferentes estágios, com 25% delas no nível pré-silábico, que se caracteriza por uma escrita ainda muito inicial, em que a criança utiliza letras ou outros grafismos de forma aleatória sem considerar uma relação quantitativa ou qualitativa com a palavra sonora referente. Em síntese, ainda havia muito a ser feito para que a turma chegasse ao esperado em termos de aprendizagem em um terceiro ano.

Figura 1- Níveis de escrita da turma 32 no início do estágio docente



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

No entanto, além da questão das aprendizagens de conteúdos acadêmicos, foi necessário atentar para outros aspectos do desenvolvimento das crianças que interferem no aprendizado, como questões de interação social, atenção e a forma como os corpos se organizavam no espaço da escola. As funções executivas que encontram-se em pleno desenvolvimento no período da infância tiveram um período de

desaceleração por um período de dois anos devido à pandemia, resultando na atual dificuldade das crianças e jovens em controlar seus impulsos, aguardar a sua vez, se colocar no lugar do outro, etc. Essas habilidades sociais básicas fragilizadas levavam e levam a conflitos constantes tanto no ambiente familiar, quanto no espaço escolar. Visto todo este contexto, foi necessário adaptar o tempo, a duração e a complexidade das atividades considerando, ainda, a capacidade atencional diminuída ou menos desenvolvida do que o esperado, o que demandou planejar atividades mais curtas, mais lúdicas e com demandas e enunciados mais variados.

Tendo em vista esse complexo perfil da turma, após 3 meses de intervenções sistemáticas realizadas pela professora-estagiária, foi possível perceber avanços importantes em todos os níveis de escrita, não havendo mais crianças no nível pré-silábico, uma meta que desafiou tanto a docente em formação, quanto a professora titular e a orientadora.

Análise

O quadro abaixo retrata um dia no contexto do planejamento semanal da professora-estagiária. As professoras-orientadoras, antes da prática docente, revisam no mínimo duas vezes o planejamento, que é organizado por semana em quadros diários como o apresentado abaixo. No excerto a seguir, vemos o roteiro previsto para um dia, os objetos do conhecimento (ou conteúdos) e os objetivos elencados para dar conta dos conteúdos propostos.

Figura 2 - Quadro de planejamento diário

Terça-feira – 19/04/2022
<u>Roteiro do dia:</u> <ul style="list-style-type: none">- Escrita da rotina;- Café da manhã;- Chamada;- Atividade individualizada com o grupo pré-silábico (vogais e sílabas);- Separação das sílabas dos nomes próprios;- Problemas da família Gorgonzola;- Almoço e saída.
<u>Objetos de conhecimento:</u> <ul style="list-style-type: none">- Vogais/Escrita de palavras com vogais (atividade individualizada);- Segmentação das sílabas;- Problemas matemáticos.
<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Identificar e nomear as letras vogais;- Escrever palavras utilizando somente vogais de acordo com a quantidade silábica;- Ler nomes próprios, segmentando-os em sílabas;- Resolver problemas matemáticos simples do livro "Problemas da família Gorgonzola".

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Trazemos este excerto de plano para apresentar uma atividade desenvolvida especialmente para as crianças em nível pré-silábico de escrita. Isso fica evidente quando observamos o primeiro objeto do conhecimento do plano, qual seja, a escrita de palavras apenas com o uso das letras vogais. Os dois primeiros objetivos buscam dar conta do que será desenvolvido e avaliado com a atividade: identificar e nomear as letras vogais e escrever palavras somente utilizando essas letras. Temos, como pressuposto, que à medida que as crianças compreenderem que todas as palavras da Língua Portuguesa são escritas com vogais, que o som de cada sílaba da palavra prescinde de ao menos uma letra e que esta letra pode ser representada por uma vogal, a criança passa a escrever fonetizando a escrita, havendo o avanço do nível pré-silábico para o nível silábico com valor sonoro.

Para esta proposta, a professora-estagiária dividiu a turma em grupos de acordo com os níveis de escrita e contou com a parceria da professora referência. Enquanto a estagiária desenvolvia a atividade

descrita abaixo com o grupo de crianças em nível pré-silábico, a professora referêcia desenvolvia outra proposta com as crianças em nível silábico com valor sonoro e alfabéticas. Esta segunda atividade previa o aprofundamento de habilidades já dominadas pelas crianças para que tivessem mais autonomia e permitisse a alternância da professora referêcia nos pequenos grupos formados.

Figura 3- Descrição da proposta para o grupo pré-silábico

2º momento: Atividade individualizada com o grupo pré-silábico (vogais e sílabas);

Separar um grupo pequeno de alunos (a partir de nossa conversa de sexta) que encontram-se na hipótese pré-silábica e trabalhar reforçando as letras vogais (A-E-I-O-U) e a escrita das palavras utilizando somente as vogais.. Será disponibilizado envelopes com uma imagem e várias vogais em letras móveis para que os alunos escrevam os nomes das imagens somente utilizando as vogais, devem perceber que precisa de uma vogal para cada som, para cada vez que abrem a boca. As palavras escolhidas iniciam e terminam com vogais e sua composição é de VCV (ex.: abacaxi, uva, elefante, urubu...). O objetivo é que as crianças escrevam uma vogal por sílaba e percebam a quantidade de "pedacinhos" e quais as melhores vogais para escrever esses "pedacinhos". Farei a leitura das palavras com as crianças, pedindo que cada uma leia a palavra que escreveu apontando o dedinho onde a sílaba se encontra. Perguntarei se elas estão satisfeitas com a escrita que fizeram, se acham que as vogais são suficientes para escrever estas palavras, se poderiam utilizar outras letras. Se a resposta for de que precisam de outras letras, recolherei as imagens com as vogais e colocarei dentro do envelope junto com as consoantes e pedirei que tentem escrever novamente as palavras agora utilizando também as consoantes. Depois as crianças irão copiar as palavras no caderno.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Nesta proposta, vemos operar alguns pressupostos da diferenciação conforme orientada por Perrenoud (2000). O primeiro deles é o de que diferenciar não é remediar, é intervir sob medida como parte de uma ação pedagógica cotidiana; o segundo é o de que diferenciar não é dar aulas particulares, mas individualizar os percursos de formação, ou seja, a abordagem é centrada no estudante e no seu itinerário individual. Todos os percursos de formação são de fato individualizados, pois ninguém vive as mesmas experiências de forma idêntica, o que irá depender das experiências individuais, das competências construídas ao longo da vida, do arcabouço cultural, mas, para isso, a professora precisa ter olhos de ver o estudante na relação e comparação dele com ele mesmo. E mesmo que os

obstáculos sejam canônicos, como crianças em nível pré-silábico de escrita em um terceiro ano, trata-se de transformar esses obstáculos em objetivos-obstáculos e “[...] fornecer aos alunos envolvidos, sozinhos ou no âmbito de um ‘grupo de necessidades’, os meios intelectuais e afetivos para ultrapassá-los.” (PERRENOUD, 2000, p. 47). Pensando nisso, a professora previu uma estratégia de mediação a cada etapa da proposta de forma intencional e progressiva, não ofereceu respostas prontas, mas ofereceu condições conceituais e cognitivas para que as descobertas pudessem acontecer, deu tempo para as crianças pensarem e refletirem juntas (uma mediando a outra). Essa forma de organização se dá porque a mediadora não se coloca constantemente sobre os mediados e os saberes, ela abre espaço para a reflexão individual e “[...] deixa para o mediado uma grande área de exposição direta aos estímulos. [...] o mediador entrega para o mediado componentes que serão responsáveis por sua habilidade de entender fenômenos [...]” e este será capaz de fazer associações e conexões, demonstrando a consolidação de uma aprendizagem, sendo, então, modificado pelo fenômeno. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.65).

Neste segundo planejamento, diferente do primeiro que previa atividades diversas para os grupos por habilidades, este prevê o mesmo recurso para toda a turma, mas com pequena diferenciação em sua organização e grande diferenciação na mediação junto aos alunos. Novamente, a intenção é focar nas crianças com necessidade de maior suporte, pois, como afirma Perrenoud (2000), é preciso fazer avançar aqueles que não possuem autonomia para fazer isso sozinhos.

Figura 4 - Quadro de planejamento diário

Segunda-feira – 25/04/2022
<u>Roteiro do dia:</u> <ul style="list-style-type: none">- Escrita da rotina;- Café da manhã;- Chamada;- Biblioteca;- Ficha de leitura;- Jogo monta palavras (com diferenciação);- Análise linguística das palavras do jogo;- Almoço e saída.
<u>Objetos de conhecimento:</u> <ul style="list-style-type: none">- Ficha de leitura;- Letras do alfabeto;- Consciência silábica;- Segmentação de palavras em sílabas;- Quantificação de sílabas de palavras.
<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Apresentar oralmente ficha de leitura do livro lido;- Segmentar palavras em sílabas;- Comparar diferentes palavras quanto ao número de sílabas, presença de vogais e consoantes.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Vê-se, no planejamento, que os objetos de conhecimento são os mesmos, bem como os objetivos. É na descrição da proposta, conforme o quadro abaixo, que a diferença para os níveis de conhecimento da escrita se coloca.

Figura 5- Jogo monta palavras



O recurso é composto por 10 palavras do campo semântico animais (abelha, borboleta, cobra, elefante, formiga, girafa, jacaré, leão, macaco e sapo). Há duas maneiras de montar as palavras: juntando as letras até formar a palavra ou então formando a palavra pela junção das sílabas. A turma será dividida em grupos de silábicos e de alfabéticos, o grupo alfabético ficará com a opção de montagem de palavras por letras e o grupo silábico ficará com a opção de montagem de palavras por sílabas (as palavras serão as mesmas para ambos os grupos, o que muda é só a forma de formar as palavras). Para o grupo silábico as vogais de cada palavra foram destacadas na cor vermelha e para o grupo alfabético a letra inicial de cada palavra foi destacada na cor vermelha.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Alguns dias separam o planejamento anterior deste, pois intervenções diárias com o mesmo objetivo de forma repetida, sem ser repetitiva, permitem às crianças obterem progresso no entendimento da relação fonema-grafema. A estratégia da repetição e da constância é necessária para a consolidação de uma memória que se transforma em uma aprendizagem armazenada: quando não há constância na repetição, a memória de trabalho ou operacional descarta boa parte da informação e é preciso retomar o ponto de partida, tornando o processo mais lento e penoso para as crianças. As crianças em nível pré-silábico, que agora já entendiam que as palavras podem ser escritas com o uso de vogais, sentiram-se seguras ao realizar a proposta, pois a professora, apesar de inserir as consoantes, colocou em destaque as vogais, permitindo a escrita de todas as palavras com este recurso. Neste momento, a professora-estagiária já conseguiu perceber que algumas crianças sentiram a necessidade de incluir outras letras nas palavras, fazendo uso de algumas consoantes que lhe eram mais familiares e estáveis.

Ao final de 11 semanas, tempo médio de duração do estágio de docência neste semestre com calendário ainda atípico na UFRGS, a

professora-estagiária conseguiu acompanhar uma mudança profunda no nível de aprendizagem dos alunos, conseguindo reverter o gráfico inicial, não havendo mais indicativo de escritas em nível pré-silábico, obtendo um avanço para 33% de crianças em nível silábico com valor sonoro e 14% por cento no nível silábico-alfabético. As crianças em nível alfabético conseguiram consolidar sua escrita, passaram a escrever frases de forma mais autônoma e a escrever pequenos textos que já formavam unidades de sentido coerentes.

Considerações finais

Percebemos que, no retorno das crianças às escolas, a partir dos impactos do período pandêmico identificados até esta fase da pesquisa, foi preciso acolher, abraçar e olhar nos olhos, mudar os tempos dos fatos escolares e aprender novos tempos, novos modos de estar na sala de aula e de socializar com os outros. Acreditamos que no início do ano de 2022 iríamos retomar rapidamente uma realidade mais próxima a que tínhamos antes da pandemia, mas hoje, ao final do ano de 2023, percebemos que o processo será mais lento do que aquele imaginado inicialmente, o que torna ainda mais pertinente um trabalho pedagógico que diferencie as propostas e se adeque às demandas de percursos individuais de formação. Para contornar essa situação, serão necessários investimentos por parte das equipes das escolas, dos gestores e das políticas públicas em educação. A presença de duas professoras realizando uma efetiva docência compartilhada, por exemplo, é considerada como uma via favorável para melhor auxiliar o conjunto dos estudantes e realizar os atendimentos diferenciados e as mediações mais adequadas. Este investimento poderia se estender aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em que há um grande número de jovens não alfabetizados que se beneficiariam da presença de uma pedagoga em sala de aula de forma constante e contínua. Também entendemos que o programa de estudos das escolas precisa ser flexibilizado e revisto, o foco deve ser colocado sobre o processo de alfabetização e o desenvolvimento dos aspectos emocionais, afetivos, sociais e do comportamento e não sobre um plano de estudos rígido e estratificado como temos percebido em algumas situações.

Referências

- DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEl. Pelotas: UFPEel, maio/ago 2013, p.57-67. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf. Acesso em 16 de nov. de 2021.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael. S; FALIK, Louis H.. **Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo, Contexto, 2020.
- VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

Trabalho completo 34

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS DESAFIOS PARA ALFALETRAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE PASSOS-MG

Marcelle Aparecida Santos Dornellas
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos
Stephany Zafira dos Santos Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG Passos

Introdução

Por que, durante décadas, andamos, afirmativamente, ansiosamente, em busca, sim, de um método: silábico? Global? Fônico? Ou, quem sabe, eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método (SOARES, 2020, 216).

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido por duas discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMG/Passos, as quais experienciaram o trabalho pedagógico como assistentes de alfabetização, vinculadas ao Programa Tempo de Aprender, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais.

As atividades desenvolvidas ocorreram durante o 2º semestre de 2022, em turmas de alfabetização, na escola estadual Geraldo Starling Soares, a qual trata-se de uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de Passos, onde as crianças se inserem em diferentes contextos, familiares, socioeconômicos e culturais. É importante enfatizar que o trabalho desenvolvido foi em um período pós-pandêmico, em que as escolas já estavam funcionando presencialmente nos cinco dias da semana, sem flexibilização. Considerando isso, refletir sobre o período pandêmico é essencial, momento em que se evidenciaram estagnações na aprendizagem da língua escrita pelas crianças e, concomitante a isso, houve mudanças quanto ao ciclo de alfabetização, definido como foco o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Tal investigação tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de alfabetizadores (as), comparando o Programa Tempo de Aprender com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, este último lançado em

2012, o qual previa a oferta de subsídios para a formação continuada e a disponibilização de diferentes materiais e recursos para um ambiente alfabetizador. Assim, tendo uma postura crítica quanto à alfabetização de crianças, temos como ponto de partida a concepção de alfabetização e letramento como dois processos indissociáveis, considerando a especificidade própria de cada um. Os desafios de alfabetizar em turmas de diferentes níveis de escrita se evidenciaram com o contato mais próximo das participantes do programa, e este relato de experiência também irá visibilizar as formas de diagnóstico, as estratégias de intervenção das professoras alfabetizadoras para que os alunos avancem nas hipóteses considerando os recursos disponíveis e as atividades desenvolvidas.

Será apresentado ao longo das seções, que correspondem ao aporte teórico da investigação, “a lente” escolhida pelas pesquisadoras em relação aos processos de alfabetização e letramento. Entendendo os dois processos como interdependentes e indissociáveis para a aprendizagem da língua escrita, concepção esta que atravessou as problematizações e a própria prática das pesquisadoras. Em relação ao aporte teórico, o trabalho é estruturado da seguinte forma, organizado em três seções, as quais, a seção 2.1 é nomeada de *História e políticas de alfabetização no Brasil: onde se insere o Programa Tempo de Aprender*; seção 2.2 *Formação inicial e continuada de alfabetizadoras e a prática em sala de aula: entre a BNCC, PNA e a autonomia docente*, e por último, na seção 2.3 “*Recursos didáticos diversificados em turmas em diferentes níveis de escrita*”. Nas seções seguintes, será analisado as propostas de atividades, formas de avaliação e outras situações específicas vivenciadas durante o 2º semestre de 2022 e finalizamos o texto refletindo sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), as possibilidades de ruptura ao que é imposto às escolas de forma autoritária e pontuamos a necessidade de novas pesquisas tendo como perspectiva observar o movimento da nova política de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Nosso intuito é dar voz para as práticas de professoras alfabetizadoras que atuaram e atuam em turmas de 1º e 2º anos, de forma que mesmo com as dificuldades encontradas e a precariedade na formação, mantiveram o comprometimento com a educação, possibilitando uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Aporte teórico

História e políticas de alfabetização no Brasil: onde se insere o programa tempo de aprender?

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é instituída pelo decreto federal n. 9.765, de 11 de abril de 2019, considerada problemática por autores como Morais (2022) e Mortatti (2019), pois entende a aprendizagem inicial da língua escrita apenas a partir do campo das neurociências, com enfoque na ciência cognitiva da leitura. Vinculadas à PNA, foram desenvolvidas outras ações a âmbito estadual e municipal, como o programa “Conta pra mim” e o “Tempo de Aprender”. Este último, será o foco desta seção.

O Programa Tempo de Aprender entra em vigor, com a resolução n. 6, de 20 de abril de 2021, que prevê a cobertura de despesas para custeio de recursos e dos voluntários que atuarão como assistentes de alfabetização de língua escrita e matemática. Foi destinado a atender turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diminuindo o ciclo de alfabetização para o 1º e 2º ano, não mais até o 3º ano. Diferente deste, confrontando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com a PNA, o primeiro previa a capacitação de profissionais por meio da formação inicial e continuada, distribuição de textos literários, como também de jogos de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Com o objetivo de capacitar os profissionais que atuam como assistentes de alfabetização, como também os professores alfabetizadores, no Art. 2º, §1º, descreve que:

Os professores alfabetizadores e os assistentes de alfabetização selecionados deverão realizar o curso online de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, a fim de garantir apoio e suporte orientador e formativo para as escolas desenvolverem, com êxito, o processo de alfabetização (BRASIL, 2021).

O curso de formação de professores, parafraseando Morais (2022), do tempo de “desaprender”, foi um dos pontos destacados pelo autor ao descrever como o MEC viabilizou políticas que se intitulavam como milagrosas para a melhoria do ensino de língua escrita. Foi um curso organizado em módulos com etapas pré-fixadas de aprendizagem, a partir do método fônico, onde os professores são meros executores de uma “receita” pronta para alfabetizar (MORAIS, 2022). Preocupante, já que a

autora Maria do Rosário Longo Mortatti (2016), ao discutir sobre a metodização do ensino de leitura, característica do 1º momento da história da alfabetização, verifica que era enfatizado o *como ensinar* e *com o que*, o processo de ensino-aprendizagem era tratado apenas no campo da didática. E ocorre esse movimento de retorno político-ideológico, ao defender o método como se fosse a questão, e não apenas uma das questões que o alfabetizador deve se atentar (MORTATTI, 2019).

Soares (2020), em dois textos publicados entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, já evidenciava que a alfabetização deve ser discutida para além dos métodos de marcha sintética ou analítica, para não ser reduzida à escolha de um método ou outro de alfabetizar, por isso, concordamos que a PNA representa um retrocesso para a continuidade das políticas no campo da alfabetização, pois retrocede para a “guerra” dos métodos, um movimento contrário às pesquisas científicas recentes na área.

Formação inicial e continuada de alfabetizadoras e a prática em sala de aula: entre a BNCC, PNA e a autonomia docente

Anteriormente, foi pontuado a visão de docência que é prorrogado pela PNA e os programas à ela vinculados, enfatizando que o professor deve se apropriar de um material como uma espécie de manual e apenas aplicá-lo em sala de aula e milagrosamente, ao final, todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, de forma homogênea, estariam alfabetizadas. Assim, nesta seção, discorreremos sobre a formação inicial de alfabetizadores, que são aqueles profissionais formados em pedagogia que atuam no ciclo de alfabetização, com o objetivo de discutir sobre a própria formação inicial e continuada de professores, a realidade em sala de aula diante do planejamento didático, recursos disponíveis e os documentos curriculares orientadores em vista à reflexão da autonomia docente.

Consideramos que o professor deve ter autonomia no planejamento de ensino, de forma que seja um planejar vinculado com a realidade que aquele professor de fato vivencia, considerando as limitações e possibilidades. Assim, o professor deve conhecer o contexto que os alunos estão inseridos, quem eles são e seus conhecimentos prévios.

esse princípio de o professor precisar conhecer os estudantes para estabelecer percursos e meios de aprendizagem deve se aplicar a qualquer estudante, dado que é por meio da avaliação que o professor pode reconhecer as melhores estratégias didáticas (BRAINER et al, 2012, p. 7).

A prática pedagógica do professor, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, como dito anteriormente, tem como objetivo a alfabetização das crianças (BRASIL, 2018). No documento da BNCC, é previsto um conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental. Para isso, é necessário a compreensão da especificidade do ensino da tecnologia da escrita, como também favorecer que a criança se aproprie da linguagem em seus diferentes usos sociais, Carvalho (2005), nos situa quanto a especificidade dos processos de alfabetização e letramento

para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para enfocar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento (CARVALHO, 2005, p. 49).

É necessário a reflexão, tanto durante a formação inicial de professores, na qual as pesquisadoras estão experienciando no momento, ou durante a formação continuada, sejam em momentos organizados no próprio espaço escolar, ou em cursos de pós-graduação. Pois, se é um documento orientador do currículo, de que forma ele dá conta de atender as diferenças das crianças e a diversidade de contextos, famílias e culturas?

Por isso, consideramos pertinente pontuar que, uma boa prática alfabetizadora, perpassa por saberes pedagógicos, mas não apenas, como também éticos, sociais e políticos. O educador que executa apenas, sem antes refletir sobre a própria prática, recorreremos à perspectiva de educação freiriana, apenas reproduz a ideologia dominante, sua prática assim “se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico” (FREIRE, 1981).

Recursos didáticos diversificados em turmas em diferentes níveis de escrita

Nesta seção, será discutido sobre a escolha e o uso que se fazem de diferentes recursos em turmas de alfabetização como também refletir sobre o próprio contexto em sala de aula que as crianças se inserem e se de fato é promovido um ambiente alfabetizador. Neste sentido, exploramos os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) voltado para a formação continuada e em específico o caderno 01, que tem como título: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade

em sala de aula, uma das problemáticas discutidas foi sobre a padronização das atividades.

A padronização de atividades no ciclo de alfabetização limita a diversidade de formas de aprender e ensinar crianças, além de que compreende que há uma “criança-modelo”, em que todas as crianças irão se apropriar da língua escrita em um processo linear e objetivo. Brainer et al (2012), discorrem sobre a necessidade da escola e professores terem esse olhar mais cuidado e sensível, considerando todos os saberes construídos pelas crianças, favorecendo novas oportunidades de aprendizagem, assim:

Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais etc. Não existe um modelo de criança. Pensar em criança-modelo é discriminar. Além de incluir os aprendizes com deficiências, precisamos atender todos os que têm dificuldades (BRAINER et al, 2012).

Leite e Moraes (2013) dialogam sobre a alfabetização de crianças utilizando diferentes recursos e materiais disponíveis, para isso é necessário repensar os recursos que estão disponíveis no acervo da escola. O PNAIC foi uma política educacional que se articulou com diferentes políticas e programas como a Programa Nacional de Livro e Material Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (MORAIS, 2022), ou seja, um dos recursos mais utilizados para a organização do trabalho docente é o livro didático (BATISTA; VAL, 2004, p. 17 apud SANTOS, 2007), mas não apenas, como também são utilizados jogos e brincadeiras explorando a ludicidade por meio do acervo da escola ou confeccionados pelo (a) professor (a).

O objetivo de ensinar utilizando diferentes recursos é em vista garantir os direitos de aprendizagem das crianças, entendendo que não existem turmas homogêneas, e sim turmas em diferentes níveis de escrita e que o próprio processo de apropriação da língua escrita é dinâmico e não linear (MENDONÇA & MENDONÇA, 2011).

Acompanhamento do desenvolvimento de leitura e escrita e possibilidades do trabalho com o gênero textual bilhete em turmas de alfabetização

Compreendendo que há dois enigmas que as crianças alfabetizadas devem “desvendar” no seu processo de apropriação da língua escrita, que é o que a escrita representa e como representá-la, a depender do nível de escrita que a criança se encontra, a mesma irá buscar formas de responder essas duas questões (MORAIS, 2012). Fundamental o

professor identificar e acompanhar o desenvolvimento das fases que o aprendiz se encontra, de forma que dê subsídios para que o alfabetizador reflita sobre a sua mediação de modo que o aluno se aproprie da escrita alfabética. Como, por exemplo, na fase pré-silábica, o aluno avança na questão em como representar a escrita, ao escrever uma palavra, o faz com letras, números ou mesmo por meio de desenhos, mas ainda não compreende que a escrita representa a fala. Por isso, consideramos fundamental, compreender a hipótese de escrita que a criança se encontra, de acordo com as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (MENDONÇA; MENDONÇA, 2012) e o nível de leitura a partir de uma tabela de monitoramento de fonemas disponibilizado por Morais (2012).

Na primeira sondagem de escrita, conforme organizado os dados por meio de tabela a seguir, realizada nas três turmas de 1º ano, no 2º semestre de 2022. Verifica-se que mais da metade das crianças ainda não haviam se apropriado da escrita alfabética, respectivamente, vinte e seis estavam na fase alfabética de escrita, onze na hipótese silábico-alfabética, que omitiam uma ou outra na escrita de palavras, dez compreendiam que a escrita é som e pode ser fragmentada em sílabas, enquanto onze crianças ainda estavam na hipótese pré-silábica, escrevendo várias letras sem diferenciá-las qualitativamente e/ou quantitativamente, algumas crianças já compreendiam que a escrita se faz com letras do alfabeto, enquanto o restante ainda utilizavam outros sinais gráficos.

Tabela 1 – Sondagem diagnóstica em agosto

HIPÓTESE DE ESCRITA - GERAL	Quantidade
ALFABÉTICO	26
SILÁBICO-ALFABÉTICO	11
SILÁBICO COM VALOR	10
SILÁBICO SEM VALOR	0
PRÉ-SILÁBICO	11

Fonte: acervo pessoal.

A partir de uma sequência didática, com o intuito de trabalhar os eixos de leitura, escrita, interpretação de texto e oralidade em uma seção de um livro didático (LD) específico de Língua Portuguesa, para o 1º ano do Ensino Fundamental, foi possível analisar a prática de escrita individual no gênero textual bilhete, conforme imagem 1.

Imagem 1 – Produção de texto no gênero bilhete em um livro didático

TROCA-TROCA DE BILHETES

● QUE TAL TROCARMOS BILHETINHOS COM NOSSOS COLEGAS?
SORTEIE UM OU UMA COLEGA DA CLASSE.

PLANEJAMENTO

PENSE NA SUA INTENÇÃO AO ESCREVER O BILHETE:

- CONVIDAR PARA BRINCAR EM SUA CASA;
- DAR UM RECADO DE ALGUÉM;
- AVISAR SOBRE ALGO;
- MANIFESTAR CARINHO.

ESCRITA

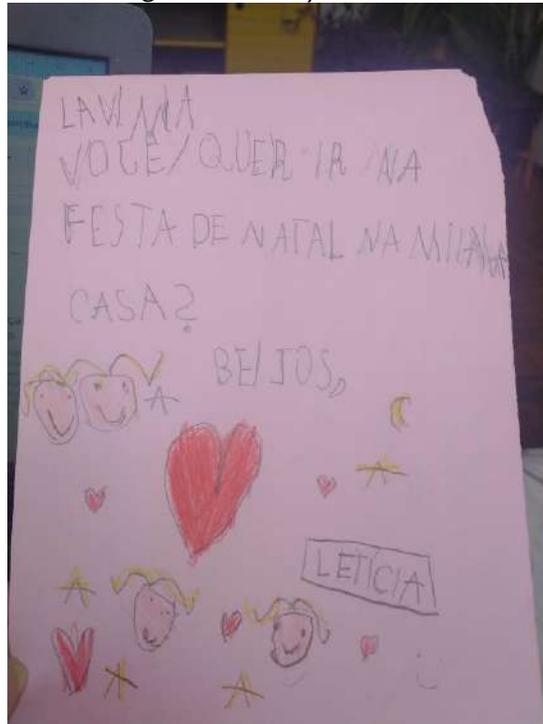
1. ESCOLHA O TIPO DE PAPEL EM QUE VAI ENVIAR O TEXTO, DE ACORDO COM SUA INTENÇÃO. NÃO SE ESQUEÇA DE USAR AS PALAVRAS "MÁGICAS", DE CORTESIA.
2. QUANDO RECEBER O SEU BILHETE, RESPONDA COM OUTRO BILHETINHO.

Fonte: Livro didático Ápis de Língua Portuguesa, do 1º ano do Ensino Fundamental.

Foi proposto para uma turma do 1º ano, na qual os alunos já estavam nas hipóteses de escrita alfabética, silábico-alfabética e silábico com valor, mediado pela professora regente, atividades que envolviam a leitura, escrita e oralidade de diferentes bilhetes. Em um primeiro momento, a professora regente de turma, explora a leitura, interpretação e a oralidade neste gênero específico, de forma que priorize que as crianças reflitam sobre as características específicas desse gênero e a língua escrita como meio de interação e comunicação, para se fazer entender, para convidar, para lembrar, para se expressar.

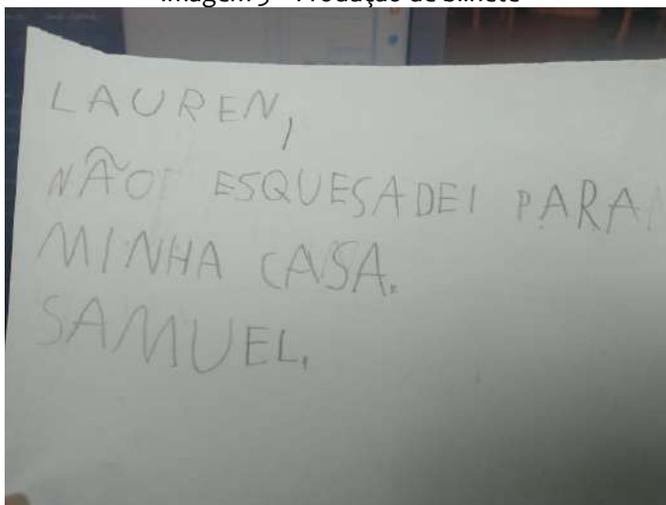
A partir da proposta de atividade, a professora faz a leitura coletiva do planejamento de escrita, assim descrevendo qual é a proposta, a intenção e o suporte textual. A professora apresenta um exemplo de bilhete no quadro, chamando atenção nas características do gênero: intenção de escrita e a estrutura do texto. É sorteado um nome para cada aluno, de forma que assim seja decidido o destinatário, e logo em seguida, é distribuído as folhas sulfite recortadas em um formato menor. Nota-se que as crianças compreenderam as orientações mediadas pela professora, refletindo e se apropriando da escrita a partir de um gênero específico. Mesmo que as crianças não tenham consolidado as aprendizagens referentes às convenções de escrita alfabética e/ou ortográfica, é possível explorar a leitura e a escrita real de textos.

Imagem 2 – Produção de bilhete



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 3 – Produção de bilhete



Fonte: acervo pessoal.

Tabela 2 – Última sondagem do ano letivo de 2022

HIPÓTESE DE ESCRITA - GERAL	Quantidade
ALFABÉTICO	35
SILÁBICO-ALFABÉTICO	7
SILÁBICO COM VALOR	8
SILÁBICO SEM VALOR	1
PRÉ-SILÁBICO	5

Fonte: acervo pessoal.

Em uma sondagem de escrita posteriormente realizada, nas três turmas de 1º ano, foi possível observar um salto qualitativo e quantitativo em relação às crianças e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. A permanência de crianças no nível pré-silábico foi alvo de indagações constantes feitas pelas professoras alfabetizadoras, onde cada uma se encontrava em um contexto específico e que demandava atenção e sensibilidade por parte das docentes.

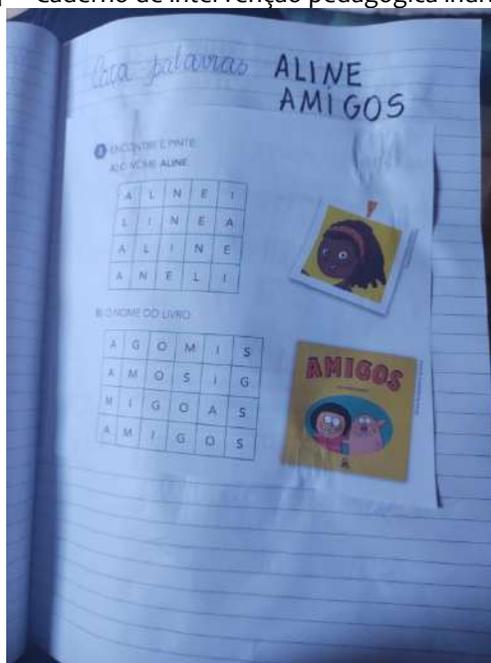
Já em turmas de 2º ano, será descrito as atividades que envolvem o processo de desenvolvimento de uma leitura fluída com compreensão. Assim, com auxílio da especialista em Educação Básica, foi desenvolvido uma avaliação do nível de leitura com as três turmas, a partir do livro “Compreensão da leitura de palavras e frases” organizados pelas autoras Adriana Marques de Oliveira e Simone Capellini. São divididos em três níveis, com 20 questões cada, onde cada aluno poderia atingir 20 pontos ou acertos em cada fase. Os níveis são nomeados, respectivamente, como: Compreensão da palavra escrita; Compreensão da frase escrita; Compreensão de frases a partir de figuras.

A partir dos resultados da sondagem realizada nas turmas do segundo ano, que foram a identificação dos alunos com defasagens e seus respectivos níveis de escrita, leitura e compreensão, adotou-se um método mais individualizado para abordar as defasagens ocasionadas pelo contexto pandêmico. Em colaboração com as professoras regentes, utilizou-se o caderno de intervenção pedagógica, onde eram elaboradas atividades de reforço destinadas às crianças com dificuldades de aprendizagem. Esse enfoque respeitava as particularidades de cada aluno e estava alinhado com o plano de aula da professora, de modo a evitar que o aluno se sentisse excluído, pois as atividades eram adaptadas para não diferir substancialmente das realizadas pelos demais alunos da turma.

As atividades de leitura eram planejadas com base no tipo ou gênero textual que as crianças estavam estudando. Por exemplo, se o tipo

textual em foco fosse o injuntivo, a auxiliar de alfabetização utilizava receitas para conduzir as leituras, garantindo, assim, o uso social da língua e promovendo um aprendizado mais significativo. Essa abordagem individualizada e contextualizada é essencial para atender às necessidades específicas dos alunos, especialmente em situações desafiadoras, como a que foi enfrentada durante a pandemia. Ela contribui para que o processo de aprendizado seja inclusivo, garantindo que cada aluno possa progredir de acordo com seu ritmo e compreender a relevância do conteúdo em seu cotidiano. A seguir, um exemplo de atividade que foi proposta no caderno individualizado.

Imagem 4 – Caderno de intervenção pedagógica individualizado



Fonte: acervo da autora

Reflexões finais

Com o intuito de finalizarmos algumas reflexões propostas ao longo do texto, retomo as contribuições de Mortatti (2006), ao identificar uma semelhança entre as quatro fases da alfabetização, que é a disputa entre um ou outro método para alfabetizar. A própria concepção de alfabetização que está implícita na PNA, limita esse processo como uma técnica ou outra para ensinar a ler e a escrever. Comprendemos assim, que o método em si

não se trata unicamente de uma técnica ou uma receita para alfabetizar, mas no mesmo está implícito uma concepção de educação e de sociedade, de como a criança aprende e a apropriação da língua escrita.

Entendemos a partir das leituras realizadas, confrontando com as situações vivenciadas no Programa Tempo de Aprender, que se encontram “brechas” e frestas que a realidade possibilita (RUFINO, 2018, p. 73). Mesmo com retrocessos evidentes por meio da decretação da PNA em 2019, a execução do mesmo ocorreu de diferentes formas nas escolas públicas, a depender da postura da equipe gestora, como também das docentes.

No que foi vivenciado durante o 2º semestre de 2022, enxergamos as possibilidades de “romper”, de subversão, de transgressão ao pré-estabelecido, propiciando por meio do ensino que as crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, mas que também atendam a diversidade das infâncias, do brincar e da especificidade dessa faixa etária.

Também, temos como horizonte a atual política de alfabetização, revogando a Política Nacional de Alfabetização (2019) e instituindo por meio do decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Devemos, assim, refletirmos e nos posicionarmos de maneira crítica em relação às ações de Estado e como isso irá refletir na formação inicial e continuada, como também na prática dos (as) professores (as) alfabetizadores (as).

Referências

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula**, ano 01, unidade 04.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Caderno de Apresentação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2015. 76 p.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed. 110, seção 1, p. 3. 13 de junho. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de abril de 2021. **Dispõe sobre a implementação de medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed. 75, seção 1, p. 130. 23 de abril de 2021.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 144 p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5 ed. RJ: Paz e Terra, 1981.

JUNIOR RODRIGUES, Luiz Rufino. Pedagogias das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>.

LEITE, Tania Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes. Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos. p. 19-30. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 03, Unid. 07.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: agosto. 2023.

MORAIS, A. G. **Como eu Ensino: Sistema de Escrita Alfabética.** Melhoramentos: 2012.

MORAIS, Artur G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.16 (edição especial), p. 01-14, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584>.

MORTATTI, Maria do Rosário L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: set. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em agosto. 2023.

SANTOS, Cibele M. C. **O livro didático do Ensino Fundamental**: as escolhas do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020. 192 p.

Trabalho completo 35

TEREZA DE BENGUELA E BEATLES: LETRAMENTO RACIAL EM CURSO DE INGLÊS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Gabriela Oliveira de Castro
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UEFGS
Veronice Camargo da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UEFGS

Introdução

A Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, que inseriu os artigos 26A e 79B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana completou 20 anos no mês de janeiro de 2023. Posteriormente, através da Lei 11.645/2008, o mesmo artigo 26A passou a abranger também a história e cultura indígena como componente curricular obrigatório. Tais medidas resultaram diretamente da luta histórica dos movimentos negros no sentido de se fazer valer, respeitar e cumprir a Constituição Federal de 1988 e de valorizar a importância da população afro-brasileira e dos povos indígenas.

Nascimento (1980) explica que a ciência ocidental sempre buscou desqualificar as culturas africanas, sendo usada, geralmente, como instrumento de distorção, opressão e alienação dos africanos e afrodescendentes. De acordo com Nascimento (1980), as culturas africanas, além de possuírem sua valiosa ciência, trazem uma variedade de sabedorias necessárias ao desenvolvimento de seu povo.

Passadas duas décadas da promulgação da alteração da LDB pela Lei 10.639/2003 é possível apontar seus impactos na formação da cidadania brasileira, tanto no âmbito escolar, quanto na produção de conhecimento em suas várias dimensões acadêmicas: projetos pedagógicos, seminários, trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica, projetos de extensão, especializações, dissertações de mestrados, teses de doutorados, grupos de estudos, grupos de pesquisa, grupos de leitura, cursos de formação inicial e continuada de educadores/as dentre outros.

Um vasto campo epistemológico em torno da Lei 10.639/2003 está configurado no Brasil. No entanto, a maioria dessas realizações deve-se ao empenho e dedicação de ativistas, docentes, gestores e estudantes. Se

legalmente os artigos 26A e 79B desta lei, constituem-se uma realidade no sistema jurídico do país, ainda estamos distantes de sua implementação consistente de modo que façam parte do currículo, do cotidiano escolar e da estrutura do sistema educacional nas esferas municipal, estadual e federal.

Espera-se que com o retorno de um governo que prima pelo diálogo e harmonia e, com a recriação do Ministério da Igualdade Racial (MIR), os caminhos para a educação sejam promissores para que a Lei 10.639/03 e sua dimensão antirracista possam sair da inércia, tendo em vista que sua concretização, de forma efetiva e sistêmica nas escolas e Instituições do Ensino Superior, faz-se mais do que necessária e urgente. A união e reconstrução do país estão intimamente relacionadas ao combate e à superação do racismo estrutural.

A questão orientadora deste trabalho surge a partir de ações realizadas no projeto de extensão “Aprendendo Inglês com recursos antirracistas”, realizado de junho a outubro de 2023, em um espaço de educação não escolar institucionalizado na cidade de Porto Alegre. A proposta parte da premissa de que o letramento racial é capaz de desenvolver uma reflexão crítica nos educandos, sendo capaz de gerar mudanças no contexto social. Os estudos sobre letramento estão focados nos contextos sociais e questionam o ensino/aprendizagem da língua como uma atividade “neutra” (Street, 2014). O material didático utilizado para o aprendizado de uma língua estrangeira está intimamente associado a um modelo ideológico e a relações de poder. Nesse sentido, a questão orientadora, se apresenta da seguinte forma: quais as percepções da educadora acerca de uma das atividades realizadas em sala de aula, em um espaço de educação não escolar, referente à data alusiva à Tereza de Benguela, com a utilização da música *Blackbird* da banda Beatles?

Diante disso, a partir de uma análise qualitativa, tem-se como objetivo geral apresentar as percepções da educadora acerca de uma das atividades realizadas em sala de aula, em um espaço de educação não escolar, referente à data alusiva à Tereza de Benguela, com a utilização da música *Blackbird* da banda Beatles.

O ensino da língua inglesa com recursos antirracistas

O aprendizado da língua inglesa propicia, segundo a BNCC, a ampliação das possibilidades de interação e mobilidade, a abertura de novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. Esse caráter formativo possibilita “a todos o acesso aos saberes

linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa...” (BNCC, 2018, p. 241). A função social e política do ensino de uma língua estrangeira está intrinsecamente ligada às relações de língua, território e cultura. Ademais, as competências adquiridas com o conhecimento de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, tendem a engajar os jovens a se comunicarem com outros jovens ao redor do mundo com o uso das tecnologias atuais, conquistando, dessa forma, novos espaços e ampliando o pluralismo cultural.

Desta forma, a lei nº 10.639/03 pode ser implementada fomentando o interesse dos jovens pelo conhecimento da língua inglesa, numa perspectiva das relações étnico-raciais e sociais, através de letras de músicas, vídeos e textos. A escolha por materiais produzidos por autores(as) e cantores(as) negros(as) oriundos de países colonizados se justifica pela possibilidade de ampliação da visão da vida e do mundo, facilitando o diálogo sobre a diversidade e o preconceito. De acordo com Gonsiorkiewicz e Carazzai (2016, p. 3):

Os professores têm a responsabilidade de instruir para o aperfeiçoamento da comunicação e o respeito à diversidade, a fim de despertar nos educandos a consciência da importância de cada sujeito, com suas diferenças culturais na formação da sociedade.

As práticas pedagógicas com letras de músicas, vídeos e textos auxiliam no despertar da consciência para a diversidade cultural e social na sociedade em que vivemos. Considerando que o ensino de uma língua estrangeira propicia a compreensão da diversidade linguística e cultural de um povo, a organização de um planejamento no qual a análise da realidade, da identidade e da relação social tendem a tornar os encontros produtivos e interessantes para os jovens. O planejamento dos encontros e a escolha dos materiais visam a ampliação do conhecimento e a interação dialógica, nos quais a música, os vídeos e os textos serão um instrumento para que se alcance a inter e a transdisciplinaridade.

A leitura do mundo em diferentes contextos é de suma importância para a formação de um sujeito crítico e transformador, com uma ampla visão do mundo globalizado e das consequências do não entendimento ou não aceitação da diversidade cultural e social. O ensino/aprendizado de uma língua estrangeira proporciona um alargamento na visão de mundo aos educandos. Em que pese o Brasil não ser um país fronteiro com países anglófonos, o conhecimento de uma segunda língua, como a língua inglesa,

é de vital importância e necessidade para a sobrevivência no mundo moderno e tecnológico dos dias atuais.

Os materiais didáticos para o ensino da língua inglesa são produzidos por autores estadunidenses e ingleses, refletindo questões de representatividade social, econômica, religiosa ou cultural. Considerando-se que a educação e a língua não são neutras, estes materiais são carregados “de significação para as relações de poder e para a ideologia” (Street, 2014, p. 130), neste caso as ideologias dominantes eurocêntrica e estadunidense. Nascimento (2019b, p. 20) explica que os “livros em geral são feitos para cursos de línguas para gente branca e de classe média, e neles há gente branca e de classe média narrando suas histórias em lugares elitizados”. O silenciamento da memória e da história dos negros produz uma percepção de que todo o conhecimento a que temos acesso é resultado do trabalho de pessoas brancas.

No entanto, faz-se necessário que se pesquise e discuta as relações de poder envolvidas no processo de ensino/aprendizagem que aborda uma disciplina com grande parte de materiais refletindo apenas uma perspectiva cultural e linguística. O fato de tratar os educandos de forma homogênea, sem considerar seus contextos sociais, pode limitar a compreensão sobre outras culturas e formas de pensar e se comunicar em inglês. Segundo Brandão e Fagundes (2016), como seres sociais e políticos, através do reconhecimento da existência de conhecimentos e culturas, a organização de uma outra proposta de educação democrática, para além da lógica dominante, é possível. Por isso, é importante que educadores considerem o letramento racial no ensino/aprendizagem da língua inglesa, apropriando-se de autores africanos e afro-americanos em suas aulas.

Lima (2005) demonstra, através de livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e em livros infanto-juvenis, que foram veiculadas, durante décadas, imagens, personagens e conteúdos que desqualificam e depreciam o/a negro/a, tratando-o como passivo, salientando somente a sua condição escrava, com feições grotescas, caricaturadas e com uma postura curva e submissa. Rosemberg (1998) ainda acrescenta que o/a negro/a quando não é invisibilizado/a aparece em sutis associações com a sujeira, pobreza, maldade, tragédia e é apresentado/a como despossuído/a de humanidade ou cidadania: não é o/a personagem mais comum nas histórias, não recebe nome próprio, não está na sua própria casa, usa vestimentas e acessórios simples ou mesmo está sem eles. Já a África e os/as africanos/as são representados/as, sobretudo, em seus moldes ainda coloniais, e salientando, repetidamente, os seus aspectos culturais como primitivos e exóticos.

Segundo Meinerz, Kaercher, Rosa (2021, p. 4), um aprendizado baseado no diálogo sobre a diversidade e o preconceito desenvolve a capacidade “de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial”. Segundo Jones (1973, p.54), o preconceito “é o julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou um dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo, e mantido apesar de fatos que o contradizem”. Portanto, o preconceito está relacionado com um conceito anterior, um julgamento prévio que grupos majoritários ou dominantes encontram para manterem sua supremacia. Corroborando o conceito de Jones, Gomes (2005, p. 54) afirma que o “preconceito é um juízo de valor ou opinião que são formados antecipadamente, sem haver conhecimento dos fatos ou ponderação”.

Dessa forma, a escolha por recursos produzidos por autores e autoras negros se justifica pela possibilidade de ampliação da visão da vida e do mundo, facilitando o diálogo sobre a diversidade e o preconceito. Ao utilizar materiais antirracistas, os jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história e a cultura de diferentes grupos étnicos e raciais, bem como de compreender como o racismo está presente na sociedade e como ele pode afetar a vida das pessoas. Isso pode levar a uma maior sensibilidade e empatia em relação a pessoas de diferentes origens e a uma conscientização sobre a importância da luta contra o racismo.

O estudo de uma língua estrangeira com materiais antirracistas pode contribuir para a formação de jovens críticos e reflexivos, capazes de questionar e analisar as representações culturais e linguísticas presentes na sociedade. Não que os materiais ou as aulas representem mensagens “salvadoras”, em forma de conteúdos sendo depositados, mas em diálogo com os educandos, conhecer suas percepções de si mesmos e do mundo em que e com que estão (Freire, 2017). Os educandos podem se tornar agentes de mudança em suas próprias comunidades, lutando contra o racismo e promovendo a equidade racial. A criticidade e a reflexão contribuem para a formação de jovens conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão de autores e perspectivas de diferentes países e culturas, bem como o uso de diferentes variedades do inglês em seus materiais tende a enriquecer o conhecimento acerca da diversidade linguística e cultural que a língua inglesa representa. Também é importante que os educadores sejam críticos em relação aos materiais que utilizam e se esforcem para incluir diferentes perspectivas e vozes em suas aulas. Ao fazerem isso, os educadores podem ajudar a promover uma educação mais inclusiva e justa,

que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística, fomentando equidade racial e um projeto de sociedade humanitário.

O projeto de extensão intitulado “Aprendendo Inglês com recursos antirracistas” está sendo realizado em um espaço de educação não escolar institucionalizado. O projeto de extensão aborda o ensino/aprendizagem da língua inglesa a partir de músicas compostas por negros e negras de países colonizados ou de pessoas brancas que se uniram à luta de questões políticas e sociais da população negra. A data alusiva à Tereza de Benguela, 25 de julho, e a *hashtag* #julhodaspretas, amplamente utilizada nas redes sociais, suscitaram a oportunidade de se dialogar e refletir acerca da história da quilombola Tereza de Benguela, que lutou bravamente pela libertação de seu povo no século XVIII.

Metodologia

A pesquisa participante com análise qualitativa foi a metodologia utilizada para que o objetivo geral deste estudo fosse alcançado. A pesquisa participante tem como principais métodos de coleta de informações a observação participante, as rodas de conversa e o caderno de memórias para registros. A pesquisa participante é uma abordagem de pesquisa qualitativa que visa à colaboração e à participação ativa dos pesquisados no processo de investigação. A concepção principal dessa abordagem é a ideia de que a pesquisa deve ser realizada em colaboração com as pessoas ou grupos que estão sendo pesquisados, para que a pesquisa se apresente relevante, significativa e útil para essas pessoas, para a sociedade e para a ciência.

Na pesquisa participante, o pesquisador trabalha em estreita colaboração com as pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa, ouvindo suas perspectivas, experiências e conhecimentos. O conhecimento coletivo, produzido pela pesquisa participante, “recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias” (Brandão, 1990, p. 09).

No dia previsto para a realização da atividade, foi mostrada uma apresentação no programa *Power Point* com a explicação acerca da data do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, que aconteceu no ano de 1992 em Santo Domingo, na República Dominicana, juntamente com um mapa da América Central (Figura 1).

Figura 1 – Mapa América Central



Fonte: Arquivo das autoras.

Na sequência, uma foto de Tereza de Benguela e seu importante protagonismo na luta pela liberdade dos escravizados foi mostrada, bem como um recorte do mapa do Brasil com a localização do Quilombo ao qual ela estava vinculada (Figura 2).

Figura 2 – Tereza de Benguela



Fonte: Arquivo das autoras.

Como uma forma de relacionar a *hashtag* “julho das pretas” amplamente utilizada nas redes sociais no mês de julho e uma mulher negra que lutou bravamente por seu povo e pelo fim da escravidão, como Tereza de Benguela, a música *Blackbird* (tradução: pássaro negro) foi escolhida para ser estudada em aula.

A música *Blackbird* faz alusão à libertação de uma menina negra e foi possível introduzir o tema da luta das mulheres negras pelos seus direitos civis e sociais nos Estados Unidos e no Brasil. A canção foi composta por Paul McCartney na época da segregação racial nos Estados Unidos. Durante as décadas de 50 e 60 do século XX, a luta por questões sociais da população negra representou a conquista de direitos civis que apenas as pessoas brancas tinham acesso, como vagas em escolas nas quais os estudantes eram majoritariamente brancos e até mesmo o direito a um assento no ônibus.

Análise de resultados

O projeto de extensão está em andamento, músicas de outros artistas foram trabalhadas em sala de aula, tais como Bob Marley, Michael Jackson, bem como textos de Chimamanda Ngozi Adichie, Malcolm X e Martin Luther King. No entanto, é possível apontar dados parciais a partir da atividade com a música *Blackbird* da banda *Beatles*.

Os estudantes, ao serem questionados acerca do campo semântico das palavras quilombo e quilombola, não souberam definir seu significado, apenas tinham o conhecimento de que era uma palavra relacionada aos “escravos”. A correta significação das palavras foi discutida, bem como o uso equivocado da palavra “escravos” e sua substituição pela palavra “escravizados”.

A falta de conhecimento com relação às lutas por direitos civis e sociais da população negra e o modo de organização da sociedade americana durante as décadas de segregação racial ficaram evidentes quando foram discutidas duas situações em específico. Uma das situações trazidas pela educadora foi o caso de nove estudantes negros que foram impedidos pelos colegas brancos de entrarem na escola. Esse fato aconteceu em 1957 na cidade de Little Rock, no estado de Arkansas. O outro fato, trazido pelos próprios estudantes, envolveu uma moça negra chamada Rosa Parks que foi detida ao se negar a ceder seu assento a um homem branco no transporte coletivo. Este fato aconteceu em 1955 na cidade de Montgomery, no estado do Alabama.

Verifica-se que os estudantes sempre trazem conhecimentos prévios acerca dos temas, porém aponta-se a necessidade da realização de mais projetos inter e transdisciplinares que sejam elaborados com vistas ao letramento racial. O letramento racial envolve um processo educativo voltado para a reavaliação das atitudes e crenças arraigadas na sociedade, tanto em relação a pessoas negras quanto brancas.

Considerações finais

A partir desta e das atividades previamente realizadas em sala de aula foi possível perceber a recepção e abertura dos jovens para a reflexão e discussão de temas étnico-raciais e também o interesse pelo estudo da língua inglesa, numa perspectiva das relações étnico-raciais e sociais, através de letras de músicas, vídeos e textos.

Iniciativas que abordem estudos raciais críticos no contexto escolar e atividades interdisciplinares e transdisciplinares precisam ser fomentadas e realizadas nas mais diversas instituições de ensino, desde instituições pertencentes à educação formal, tanto em espaços de educação não escolar. Essa é uma das urgências para a construção de uma educação democrática e antirracista na educação brasileira, fortalecendo a luta pela implementação da Lei 10.639/03, tão importante para a reconstrução de um país no qual o respeito e a dialogicidade prevaleçam.

A ampliação da visão de vida e do mundo é um dos aspectos que vem sendo trabalhado em sala de aula. Através da exposição a diferentes perspectivas e realidades, os jovens podem se tornar mais conscientes das desigualdades existentes e do impacto do racismo em suas vidas e na sociedade como um todo. Isso tende a promover uma mudança de mentalidade e uma maior sensibilidade em relação às questões raciais.

Além disso, a análise e interpretação de músicas e textos que abordam o racismo e o preconceito estimulam a reflexão crítica e o diálogo sobre essas questões. Os jovens são encorajados a compartilhar suas opiniões, discutir suas experiências e ouvir as perspectivas de seus colegas. Isso contribui para a construção de uma consciência coletiva e para o desenvolvimento de habilidades de empatia e respeito pela diversidade.

O estímulo à reflexão sobre as diferenças culturais e sociais também é fundamental. Ao explorar temas relacionados à cultura e história de diferentes grupos étnico-raciais, os jovens desenvolvem uma compreensão mais profunda da complexidade das identidades e das interações sociais. O combate aos estereótipos e preconceitos, e a promoção do respeito pela

diversidade cultural estão intimamente relacionados a propostas de ensino/aprendizagem dialógicas e inclusivas.

Através da utilização de materiais antirracistas para o aprendizado de uma língua estrangeira, os jovens podem aprender o idioma de uma forma significativa e relevante para suas vidas. Eles terão a oportunidade de se expressar, ler, escrever e compreender textos em inglês que abordam questões sociais importantes, o que contribuirá para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para a ampliação de seu repertório cultural. Ao promover o diálogo, a reflexão crítica e o respeito pela diversidade, a atividade demonstrada neste estudo contribui para a formação de jovens cidadãos engajados, capazes de agir de forma responsável e democrática na construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

Referências

- BRANDÃO, C.R.; FAGUNDES, M.C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, pp. 89-106, jul-set, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: **SECAD**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- GONSIORKIEWICZ, K.L.; CARAZZAI, M.R.P. Músicas em Inglês com o Tema Racismo. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Volume I. Paraná: 2016.
- JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. IN: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEINERZ, C. B., KAERCHER, G. E. P. da S. & ROSA, G. O. N. da. Ações Afirmativas, Obrigatoriedade Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente. **Educação & Sociedade**, 42, e254366, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019b. 124 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. IN: GROPPA, Aquino (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Trabalho completo 36

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Karoline Gomes Marques
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS
Gabriela Oliveira de Castro
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS
Veronice Camargo da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

Introdução

Conhecimentos curriculares, disciplinares e práticas, durante a formação inicial dos acadêmicos de licenciaturas, cooperam significativamente para a formação inicial, tendo em vista que são indissociáveis.

Os processos no curso de formação inicial para aquisição e edificação dos saberes e posicionamentos podem ser complexos, dado que uma variedade de significados e abordagens educacionais influenciam essa construção. Os letramentos quando priorizados durante o período formativo dos alunos, futuros professores, de certo modo afetam seus modos e comportamentos, bem como suas interações sociais e profissionais. Uma formação que desconsidere os saberes, as identidades dos sujeitos envolvidos, para adequar-se à mera transmissão e produção do conhecimento, constitui-se como ofício dissociado (Tardif, 2014).

Neste sentido, os autores Lea e Street (1998; 2014) distinguem os modos pelos quais os letramentos são conduzidos no contexto acadêmico e apresentam três modelos ou concepções: habilidade, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Sugeridos, inicialmente, no ensino superior e, posteriormente, também à educação básica, portanto, aplicável em qualquer etapa da educação. Assim como defendido pelos autores dos modelos sugeridos, advoga-se aqui pela sua interseção e complementação, pois não são excludentes, pelo contrário, complementam e sobrepõem.

É pertinente, portanto, entender que essas relações atravessam os processos educacionais e de interação dentro do ambiente universitário, sobretudo, pelo fato de que estes processos dinâmicos mobilizam o acadêmico e o chamam para adotar posturas ativas. Essa observação é tão proveitosa

quando se pensa no docente formador ao fazer suas proposições ou no próprio gerenciamento dos currículos destes cursos formadores, considerando que preparam profissionais para licenciaturas específicas.

O presente trabalho é um recorte da pesquisa intitulada “CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: um olhar aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas”, com fomento científico CNPq/CAPES. Com isso, justifica-se a investigação na medida em que apresenta a seguinte questão: como as concepções de letramentos se inserem nas ementas e conteúdos de componentes curriculares que abordam práticas de leitura e escrita nos cursos de licenciaturas? Assim, o objetivo é analisar as concepções de letramentos nas ementas e conteúdos de componentes curriculares que abordam práticas de leitura e escrita, nos cursos de licenciaturas (Letras e Pedagogia) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Os modelos de letramentos acadêmicos na formação de professores

De acordo com Barton (1994); Street (1984), os Novos Estudos do Letramento (NLS, New Literacy Studies), na década de 80, serviram de base para uma diferenciada abordagem sugerida por Lea e Street (1998; 1999) referente ao entendimento acerca da escrita e dos letramentos exigidos dos estudantes em nível superior. Problematizou-se justamente a visão baseada no que muitas vezes é pontuado como insuficiência ou carência de habilidades dos acadêmicos e propõem em seus estudos três modelos ou concepções de letramentos.

O primeiro deles, é o modelo de habilidades de estudo, na qual os sujeitos evidenciam suas apropriações individuais e cognitivas, muitas vezes, pelo uso não situado das práticas sociais. Neste caso, há um exercício e domínio pessoal para o desenvolvimento das habilidades de escrita na academia. O segundo modelo é o da socialização acadêmica, sobre o qual, os autores argumentam que este consiste na aproximação e familiarização dos sujeitos às regularidades dos gêneros, ensinadas na esfera acadêmica ou mesmo apreendidas ao longo das atividades disciplinares. Neste caso, o estudante é ensinado a transpor para outras instâncias as concepções e compreensões de letramento, ou mesmo a adequação aos gêneros discursivos.

A terceira abordagem diz respeito ao modelo de letramentos acadêmicos, o qual prevê a projeção de algumas questões para uma dimensão mais ampla, pois considera as relações de sentido, autoridade e poder (Lea, Street, 1998; Street, 2014), o que pode ser manifestado e observado no dos gêneros discursivos. Nesta ótica, a “natureza

institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” é o que orienta a produção de sentidos das práticas sociais (Lea, Street, 2014, p. 479), o que pode ser observado por processos e não apenas num momento. O modelo de letramentos acadêmicos privilegia os processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento dos letramentos, bem como as posturas assumidas pelos estudantes ao interagir nas mais diversificadas práticas sociais no ensino superior, pois considera que:

Os processos que influenciam a aquisição e o uso das práticas de letramentos são complexos e dinâmicos e constituídos por questões sociais, institucionais, de identidade e relações de poder. (Mendes, Fischer, 2018, p. 508).

É por meio desses processos, que o sujeito em formação, justamente em preparação para o exercício da profissão docente, constitui sua identidade profissional, como um *insider* (Gee, 2008), ao passo que aceita e empreende inserir-se nas práticas oportunizadas no ambiente acadêmico.

Metodologia

Para fins de análise, este estudo estará embasado nos princípios que norteiam o modelo de letramentos acadêmicos, desenvolvidos por Lea e Street (1998), especialmente, no que concerne aos posicionamentos críticos e relações de sentido e identidade mobilizados a partir das práticas sociais de leitura e escrita, propostos nas ementas e conteúdos dos Projetos Pedagógicos de dois cursos de Licenciaturas da UERGS.

Os caminhos metodológicos são marcados por uma série de possibilidades, à luz dos objetivos, dos referenciais bibliográficos e documentais, dos procedimentos de coletas de dados, da análise reflexiva dos dados produzidos, articulando com os referenciais teóricos. Os recursos metodológicos utilizados serão a partir da pesquisa documental, com análise qualitativa.

Os documentos analisados serão os Projetos Pedagógicos de dois cursos de licenciaturas: Pedagogia e Letras que estão disponibilizados no site da Universidade. Para a abordagem de análise de dados, far-se-á à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2021).

Além disso, ao desenvolver esta pesquisa pretende-se que o bolsista se envolva, por meio de um processo que o leve não só a aprimorar

aspectos de um acadêmico da graduação, mas também estimular sua participação em possibilidades futuras, tanto acadêmicas quanto profissionais.

Estimular a produção intelectual e investigativa em um bolsista é uma estratégia fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Ao envolver o bolsista em um processo de pesquisa, muitas oportunidades acadêmicas e profissionais são fomentadas. Dentre elas, o aprimoramento das habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas, o fomento ao pensamento crítico, o fortalecimento da autoconfiança, além do networking e colaboração entre colegas e pesquisadores. A pesquisa e pesquisador em movimento representam um processo dinâmico de adaptação, aprendizado e evolução constante.

Análise de resultados

Espera-se que esta pesquisa consiga promover como contribuição científica para o campo educacional das Ciências Humanas, mas especificamente, nos cursos de licenciaturas. Acreditamos que dada a atualidade do tema e por ser algo que os estudantes de licenciatura se deparam na universidade e, também, no seu espaço de atuação profissional, estudar e pesquisar, possibilita entendimentos de novas configurações, o que irá incidir sobre as formas como os futuros professores entendem e constituem seus discursos sobre o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

A pesquisa possibilitará aos bolsistas, pesquisadores voluntários e professores pesquisadores entrarem em contato com os Projetos Pedagógicos dos cursos, por meio do olhar investigativo. Para isso, acreditamos que a produção de artigos e socialização dos dados entre os pesquisadores desse estudo, possam ajudar não somente na formação docente, como também na possibilidade que os docentes dos componentes em estudo, possam pensar, agir e ser na sua prática profissional.

Importante, ainda, é que o trabalho com essa temática possa ser aproveitado e dinamizado entre os acadêmicos dos cursos como forma de auxiliar metodológica e teoricamente seus estudos atuais e futuros. A produção bibliográfica de materiais como artigos, palestras e formações, são outros resultados esperados deste trabalho.

Considerações finais

A concepção dos letramentos acadêmicos incidirá sobre as formas como os futuros professores entendem e constituem seus discursos sobre o uso das práticas sociais de leitura e escrita. Espera-se que esta pesquisa consiga promover como contribuição científica para o campo educacional das Ciências Humanas, mas especificamente, nos cursos de licenciaturas. Dada a atualidade do tema e por ser algo que os estudantes de licenciatura se deparam na universidade e, também, no seu espaço de atuação profissional, estudar e pesquisar, entendimentos de novas configurações serão possibilitados, o que incidirá sobre as formas de como os futuros professores entendem e constituem seus discursos sobre o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Referências

- ASSIS MENDES, Marilene; FISCHER, Adriana. A instituição educacional e os letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: entre práticas dominantes e vernaculares. **Calidoscópio**, v. 16, n. 3, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Black well; 1994. 260 p.
- BATISTA, Tatiana Mendes. **Contribuições do diário de bordo para a formação e prática docente: uma análise dos registros de bolsistas de iniciação à docência do PIBID-inglês-UFCG**. 2018. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20 set. 2023.
- FISCHER, Adriana. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. 2008.
- GEE, James. P. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses**. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- LEA, M. R.; STREET, B.V. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

SANTOS, J. R. d. **A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Blumenau, p. 156. 2017.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.



O SIALE é constituído por um coletivo criativo e sonhador. Ele é fruto das mobilizações de professoras e professores que atuam em diferentes unidades da UEMG, espalhadas pelo estado de Minas Gerais, sendo que elas/es lutam e resistem em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas.

Professora Taís Moura
Presidenta da Comissão Organizadora
do I SIALE

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS

