

Andréa de Paula Pires
Marta Rosani Taras Vaz
(Orgs.)

Alfabetização e Letramento

políticas, teorias e práticas



Alfabetização e Letramento: Políticas, Teorias e Práticas

**Andréa de Paula Pires
Marta Rosani Taras Vaz
(Organizadoras)**

**Alfabetização e Letramento:
Políticas, Teorias e Práticas**

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.

Andréa de Paula Pires; Marta Rosani Taras Vaz [Orgs.]

Alfabetização e Letramento: políticas, teorias e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 229p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1638-6 [Impresso]

978-65-265-1639-3 [Digital]

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Políticas públicas. 4. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Marcia Moreira

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Jefferson Mainardes	
APRESENTAÇÃO	13
Andréa de Paula Pires Marta Rosani Taras Vaz	
PARTE I: INTERSEÇÕES ENTRE POLÍTICAS E TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS	21
Andréa de Paula Pires Marisa Schneckenberg	
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES E DOS DECRETOS 9.765/2019 E 11.556/2023	41
Tânia Parolin Cruz Ana Claudia Marochi	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO	55
Katia Colarites Marta Rosani Taras Vaz	

O DESENHO COMO PRODUÇÃO CULTURAL E EXPRESSÃO DO PENSAMENTO DAS CRIANÇAS 73
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO CORPORAL 91
Daniel Vieira da Silva
Jaqueline Andressa Marochi

PARTE II: EXPERIÊNCIAS QUE ILUMINAM O COMPLEXO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A ARTE DE LER E ESCREVER: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO 105
Karina Colarites
Andréa de Paula Pires

CRIANDO OPORTUNIDADES SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGENS DO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 127
Rayane R. S. Gasparelo
Vanderléia Gura
Loriane T. Brandalize

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE PEDAGOGIA NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA ANCIUTTI 145
Angela Maria Corso
Marilei Bochnia
Anye Caroline Marochi Kuch
Fabiane das Graças Soares Machado
Karina Colarites

Katia Colarites
Letícia de Fatima Pereira
Naeli Gabrieli Rodrigues Batista
Vitória Miguel Messias

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS
INICIAIS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POR
MEIO DAS ARTES VISUAIS** 157

Kaite Zilá Wrobel Luz

**LETRAMENTO E GERONTOLOGIA
EDUCACIONAL: ENTRE CONHECIMENTOS,
INTERFACES E RUPTURAS** 171

Sheila Fabiana de Quadros

Priscila Pacheco

**PARTE III: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA** 185

Sandra Aparecida Machado

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR** 201

Érica Chiulo

Raiane Thais de Souza Batista

Rita de Cássia da Silva de Oliveira

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

APÊNDICE 221

PREFÁCIO

Foi com alegria e entusiasmo que recebi o convite para prefaciar o livro “Alfabetização e letramento: políticas, teorias e práticas”, organizado por Andréa de Paula Pires e Marta Rosani Taras Vaz, ambas egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Trata-se de uma iniciativa muito relevante que busca promover a discussão sobre alfabetização e a disseminação de pesquisas e reflexões, a partir da XIV Semana de Estudos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati e Prudentópolis, Paraná., realizada em fevereiro de 2024. O evento buscou destacar o legado da professora Magda Soares para a alfabetização no Brasil.

Considero de alta relevância homenagear a Professora Magda Soares, que nasceu no dia 7 de setembro de 1932 e faleceu no dia 1º de janeiro de 2023. No ano de 2022, quando completou 90 anos, muitas homenagens e eventos foram realizados para destacar a importância das contribuições de Magda. Após ter se dedicado à sua carreira de professora na Universidade Federal de Minas Gerais, foi aposentada compulsoriamente. No entanto, com a aposentadoria, Magda decidiu continuar seu trabalho de forma voluntária em uma creche de Belo Horizonte e, depois, na rede Municipal de Lagoa Santa – MG. Em Lagoa Santa, Magda criou o Núcleo de Alfabetização e Letramento (NALE). De forma coletiva e cooperativa, criou o Projeto Alfalettrar, que definiu “Metas em Progressão”, da Educação Infantil até o 5º ano. O lema do Projeto é: “Ler e escrever, um direito de toda criança”. O Projeto Alfalettrar foi tomando corpo, tornou-se conhecido e respeitado em todo o país. Profissionais de diversas redes de ensino passaram a visitar o Nale e as escolas de Lagoa Santa. Todos os anos, no mês de setembro, realiza-se a exposição de materiais didáticos e de produções dos alunos: “Paralfalettrar” e “Alfalendo”. A primeira

exposição foi realizada no ano de 2008. O “Paralfaletrar” é a exposição dos materiais didáticos, jogos, construídos para o processo de alfabetização e letramento, utilizados da Educação Infantil até o 5º ano. O “Alfalendo” é a exposição dos materiais construídos a partir do trabalho com a literatura infantil. Para além das exposições, a visita às escolas de Lagoa Santa permite ver *in loco* o resultado do trabalho realizado. As avaliações nacionais, do estado de Minas Gerais e locais também indicam os resultados muito profícuos do projeto no aprendizado dos alunos. Tive a oportunidade de visitar exposições em Lagoa Santa, bem como de visitar escolas. Tudo o que vi confirmava a forte presença de Magda e a sua habilidade de conjugar teoria-prática não somente em seus textos, mas essencialmente nas práticas do Projeto Alfafeitar e no “desenvolvimento profissional” que ela coordenava em Lagoa Santa.

As contribuições de Magda Soares para a alfabetização são inúmeras. Ela foi uma das pioneiras a utilizar os termos letramento e alfabetismo. Ao longo das suas publicações, observa-se que os conceitos por ela formulados foram sendo ampliados. No livro “Alfafeitar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020), Magda passou a explorar o conceito de alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita. A criança aprende a ler e a escrever se envolvendo em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. Entre tantas contribuições, destaco a ideia de que a discussão sobre os métodos de alfabetização não deve ser a questão central. O aspecto central é o “alfabetizar com método”, ou seja, é necessário que os professores/as alfabetizadores/as desenvolvam suas estratégias de ensino de forma a garantir a apropriação da leitura e escrita de todos/as os/as alunos/as.

A alfabetização é um processo complexo, multifacetado e que permite o estabelecimento de relações abrangentes. Este livro é formado por 12 capítulos que exploram diversas reflexões sobre política educacional e alfabetização, Política Nacional de Alfabetização, variação linguística, desenho infantil,

psicomotricidade, cultura escrita na Educação Infantil, Artes Visuais, letramento e gerontologia, Desenho Universal para a Aprendizagem e inclusão. Reúne 27 autoras e um autor que, com suas diferentes abordagens, estão engajados nas questões relacionadas à alfabetização.

Parabenizamos as organizadoras, Andréa e Marta e todas as autoras e autor dos capítulos, desejando que o livro possa circular entre estudantes e professores/as da Educação Básica e que novos eventos e publicações possam surgir no futuro.

Ponta Grossa, 26 de novembro de 2024.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos o livro "Alfabetização e Letramento: Políticas, Teorias e Práticas", uma obra essencial para professores, gestores e pesquisadores interessados na formação de leitores e escritores. Esta publicação reúne um conjunto rico e diversificado de perspectivas teóricas e práticas que iluminam o complexo campo da alfabetização e letramento.

Este livro agrupa as produções científicas que nortearam as oficinas e minicursos da XIV Semana de Estudos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* de Irati e Prudentópolis, Paraná. O evento ocorreu entre os dias 27, 28, 29 de fevereiro e 1º de março do ano de 2024, com a temática "Alfabetização e Letramento: entre políticas, teorias e práticas e o legado de Magda Soares", com o objetivo principal de proporcionar um espaço de reflexão, discussão e aprendizado sobre a alfabetização e o letramento, abordando as interseções entre políticas educacionais, teorias e práticas pedagógicas e a influência do legado da renomada pesquisadora Magda Soares.

Neste evento, além das diferentes atividades realizadas, como as oficinas e minicursos, o evento contou também com a I Expolettrar, exposição de materiais pedagógicos e de literatura infantil para alfabetização e letramento, com o objetivo de socialização dos trabalhos produzidos pelos acadêmicos e professores do curso de Pedagogia da Unicentro e da rede municipal e estadual de ensino dos municípios de Irati e Prudentópolis, como resultado das práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento desenvolvidas nas escolas e no processo de formação de docentes.

A exposição fortaleceu a parceria universidade e Educação Básica, e contou com os seguintes expositores: em Prudentópolis, Laboratório de Ensino e Aprendizagem – Curso de Pedagogia –

Unicentro; Formação de Docentes do Colégio Estadual Vila Nova, Escola Municipal Clotilde dos Santos Gomes, Escola Municipal Tiradentes, Escola Municipal Jesuíno Marcondes, Escola Municipal Rosa Ogg, Escola Municipal Linha Paraná, Escola Municipal Barra Bonita; e em Irati, Laboratório de Ensino e Aprendizagem – Curso de Pedagogia – Unicentro, Formação de Docentes do Colégio Antônio Xavier da Silveira, Escola Municipal Ana Amaral Gruber, Escola Municipal Antonina Fillus Panka, Escola Municipal do Campo Esperança Garagnano Chuilk, Escola Municipal Olária Filipak, Escola Municipal Padre Wenceslau, Escola Municipal Matilde Araújo Nascimento. Imagine um espaço vibrante, repleto de cores e de ideias pulsantes. Assim foi a I Expoletrar, um importante espaço de reflexão e diálogo sobre a relevância da alfabetização e letramento na formação das crianças, apresentando diferentes práticas e metodologias de ensino, reunindo professores, alunos e demais profissionais da educação. E em razão disso, apresentamos, no final deste livro, alguns registros deste momento (apêndice).

A alfabetização e o letramento são mais do que etapas educacionais; são processos fundamentais que delineiam a maneira como compreendemos e interagimos com o mundo. Num contexto em que o acesso ao conhecimento e a capacidade de interpretar informações se tornam cada vez mais essenciais, entender a dinâmica entre ler e escrever é crucial para a formação de indivíduos alfabetizados e letrados.

A alfabetização abre portas para a educação formal e fornece a base para o aprendizado de outras disciplinas. Sem uma alfabetização sólida, os alunos enfrentam dificuldades em compreender conteúdos acadêmicos e progredir em seus estudos. Além disso, a alfabetização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de pensar criticamente.

O letramento, por sua vez, prepara os indivíduos para utilizar suas habilidades de leitura e escrita de maneira significativa. Ele é vital para a tomada de decisões informadas, o engajamento cívico e a inclusão social. Indivíduos letrados podem acessar e interpretar

informações relevantes, participar ativamente de suas comunidades e alcançar oportunidades profissionais e pessoais.

Apesar de sua importância, a alfabetização enfrenta desafios significativos. Desigualdades sociais e econômicas, falta de recursos e métodos pedagógicos inadequados podem limitar o acesso e a eficácia dessas aprendizagens. Portanto, é fundamental que políticas educacionais, programas de ensino e estratégias de apoio sejam continuamente aprimorados para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que promova tanto a alfabetização quanto o letramento.

As políticas educacionais também desempenham um papel crucial na forma como a alfabetização e o letramento são abordados. Reformas educacionais, muitas vezes, são implementadas sem uma avaliação completa de seu impacto nas salas de aula. Programas e políticas podem ser criados com a melhor das intenções, mas, se não forem acompanhados por suporte adequado e por uma formação consistente para os professores, seu impacto pode ser limitado. Adicionalmente, a pressão por resultados rápidos em testes padronizados pode levar a uma ênfase excessiva em métodos de ensino que favorecem a memorização e a preparação para testes, em detrimento de abordagens mais holísticas e contextualizadas que promovam a compreensão crítica e o uso funcional da leitura e escrita.

Nesse sentido, compreendemos que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos indivíduos, mas a forma como são abordados atualmente revela várias lacunas e desafios. É crucial que haja uma revisão crítica das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das abordagens curriculares para garantir que todos os alunos recebam uma educação que não apenas os forme a ler e escrever, mas que também os prepare para utilizar essas habilidades de maneira crítica e significativa em um mundo em constante evolução. Para avançar na qualidade da alfabetização e do letramento, será necessário um compromisso com a inovação, a

equidade e a adaptação contínua às necessidades diversificadas dos alunos e aos avanços da sociedade.

A partir desta breve narrativa, destacamos que, com uma visão multidisciplinar e abrangente, a obra explora não apenas as políticas educacionais que delimitam o campo da alfabetização, mas também as teorias pedagógicas que fundamentam as práticas de ensino. Cada capítulo oferece um olhar enriquecedor das metodologias e estratégias que têm se mostrado relevantes na promoção da leitura e escrita, abordando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Os autores, profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, trazem para esta coletânea suas pesquisas mais recentes e experiências práticas, oferecendo uma visão clara e aprofundada de práticas pedagógicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Cada capítulo foi cuidadosamente elaborado para proporcionar uma compreensão dos desafios e oportunidades presentes no processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Este livro está estruturado em três partes principais: Parte I: Interseções entre políticas e teorias de alfabetização e letramento; Parte II: Experiências que iluminam o complexo campo da alfabetização e letramento; Parte III: Pressupostos teóricos e metodológicos para alfabetização e letramento na escola inclusiva.

Na primeira parte, com cinco capítulos, os textos apresentam reflexões sobre os aspectos políticos da alfabetização no Brasil e expõem abordagens teóricas que permitem pensar a temática nas suas várias dimensões.

O texto que abre a primeira parte deste livro está intitulado *A política educacional de alfabetização e letramento no Brasil: breves considerações históricas e teóricas*, das autoras Andréa de Paula Pires e Marisa Schneckenberg, o qual nos brinda com uma pertinente discussão sobre os aspectos históricos, conceituais e políticos da alfabetização do Brasil. As autoras contribuem significativamente com a formação de professores alfabetizadores ao abordar, histórica e teoricamente, a alfabetização na construção da perspectiva do letramento.

Na sequência, o texto *A Política Nacional de Alfabetização: reflexões à luz das contribuições de Magda Soares e dos decretos 9.765/2019 e 11.556/2023*, de Tânia Parolin Cruz e Ana Claudia Marochi, aborda, de modo relevante, teórica e epistemologicamente, a concepção de alfabetização e letramento e analisa a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) e seus desdobramentos legais e práticos nas escolas.

Por sua vez, as autoras Katia Colarites e Marta Rosani Taras Vaz contribuem com o texto intitulado *Variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em foco*. Nele, há uma pertinente reflexão sobre o lugar em que o tema da variação linguística ocupa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental que objetivou delinear um breve histórico das diferentes concepções de língua e de variação linguística e analisar o tratamento dado ao tema no ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O texto intitulado *O desenho como produção cultural e expressão do pensamento das crianças*, da autora Sandra Regina Gardacho Pietrobon, contribui significativamente para pensarmos a gênese do processo de aquisição da língua escrita, uma vez que apresenta uma rica discussão sobre o papel do desenho na infância, com o objetivo de expor aspectos sobre a concepção de infância e o desenho como expressão do pensamento infantil, entendendo a infância como um tempo vivido pelo sujeito criança.

Para fechar, brilhantemente, a primeira parte deste livro, os autores Daniel Vieira da Silva e Jaqueline Andressa Marochi contribuem com o texto *Psicomotricidade e educação: considerações sobre o letramento corporal*. Nele, os autores enriquecem o campo conceitual do letramento ao apresentar uma discussão sobre letramento corporal, compreendido como a capacidade de utilizar o corpo como um meio de comunicação e expressão, e definir o papel da psicomotricidade nesse processo.

Por sua vez, a segunda parte deste livro, com cinco capítulos, contempla textos que nos apresentam com experiências e práticas

pedagógicas que enriquecem o campo da alfabetização e letramento e suas relações com as demais áreas.

O texto *A arte de ler e escrever: estratégias de leitura na alfabetização*, das autoras Karina Colarites e Andréa de Paula Pires, é resultado de uma cuidadosa e criteriosa pesquisa e contribui para a compreensão acerca das estratégias de leitura utilizadas pelos professores no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na sequência, o texto intitulado *Criando oportunidades significativas de aprendizagens do universo da cultura escrita na educação infantil*, das autoras Rayane Gasparelo, Vanderléia Gura e Loriane Brandalize, nos regala com considerações sobre o planejamento e o currículo para Educação Infantil, com objetivo de apresentar práticas lúdicas para aprendizagem da cultura escrita.

Por sua vez, os autores Angela Maria Corso, Marilei Bochnia, Anye Caroline Marochi Kuch, Fabiane das Graças Soares Machado, Karina Colarites, Katia Colarites, Leticia de Fatima Pereira, Naeli Gabrieli Rodrigues Batista e Vitória Miguel Messias no apresentam um belíssimo relato de experiência, no texto intitulado *Leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a experiência do Pibid de Pedagogia na Escola Municipal João Batista Anciutti*, resultado das vivências de leitura e escrita oportunizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O texto intitulado *Alfabetização e letramento nos anos iniciais: estratégias pedagógicas por meio das artes visuais*, da autora Kaite Zilá Wrobel Luz, apresenta uma significativa contribuição na perspectiva interdisciplinar, uma vez que proporciona uma reflexão teórica e prática sobre a alfabetização e o letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de práticas pedagógicas que tomam as artes visuais como componente integrador e mobilizador.

Para concluir a segunda parte deste livro, o texto *Letramento e gerontologia educacional: entre conhecimentos, interfaces e rupturas*, das autoras Sheila Fabiana de Quadros e Priscila Pacheco, subsidia um importante debate sobre as práticas pedagógicas com

peças idosas, no campo da gerontologia, e sua relação com a perspectiva do teórico-prática do letramento, tendo em vista o trabalho desenvolvido com pessoas idosas no contexto da Universidade Aberta para a Terceira Idade (Uati) do *campus* universitário de Irati, Paraná.

Por fim, a terceira parte do livro é composta por dois valiosos estudos que tratam da dimensão da formação de professores e das estratégias didáticas na construção da escola inclusiva. Nesse sentido, compreende-se que essas reflexões compõem uma parte significativa deste livro por se amparar nos pressupostos fundamentais para toda prática educativa, em especial, para a alfabetização e o letramento: a construção de uma educação da diversidade, inclusão e equidade.

O primeiro estudo, intitulado *Formação continuada de professores na educação infantil do campo na perspectiva inclusiva*, da autora Sandra Aparecida Machado, apresenta uma pertinente revisão das publicações sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil do campo, levando em consideração uma perspectiva de educação inclusiva.

O segundo estudo, *O desenho universal para a aprendizagem como ferramenta de inclusão e transformação curricular*, das autoras Érica Chiulo, Raiane Thais de Souza Batista, Rita de Cássia da Silva de Oliveira e Miriam Adalgisa Bedim Godoy, contribui com uma valiosa reflexão sobre o papel do currículo e a necessária mudança das práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação e sociedade mais inclusiva.

Em suma, este livro é um convite à reflexão e à ação, oferecendo ferramentas e *insights* valiosos para transformar a alfabetização em um processo mais inclusivo e significativo. Se você é um profissional da educação dedicado à formação de leitores e escritores ou um pesquisador interessado em entender as complexidades deste campo, este livro será uma leitura indispensável.

Esperamos que esta obra inspire novas reflexões e práticas que contribuam para uma educação de excelência e igualdade para todos.

As organizadoras
Andréa de Paula Pires
Marta Rosani Taras Vaz

A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

Andréa de Paula Pires¹
Marisa Schneckenberg²

*A arma social de luta mais poderosa é o domínio da
linguagem
(Soares, 2022).*

Considerações iniciais

A política educacional de alfabetização e letramento no Brasil é um campo de estudo que revela a complexa interseção entre teorias pedagógicas e práticas governamentais ao longo do tempo. Desde as primeiras iniciativas de ensino até os programas mais contemporâneos, a trajetória da alfabetização e do letramento no país é marcada por uma série de reformas, debates e mudanças estratégicas que refletem tanto o contexto social quanto as ideologias educacionais predominantes em cada período histórico.

Diante disso, questões sobre a alfabetização vêm sendo o centro de interesse de inúmeros estudiosos e pesquisadores. Nos últimos anos, o conceito de alfabetização modificou o âmago das investigações, nas quais o método deixou de ser o fator

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Licenciada em Pedagogia pela UEPG. Professora do curso de Pedagogia da Unicentro - *Campus* de Irati (PR), nas modalidades presencial e a distância. E-mail: andreappires2016@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Unicentro. E-mail: marisaunicentro@hotmail.com.

predominante das pesquisas, passando, então, a alfabetização a ser discutida à luz das políticas educacionais e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se tornou fator relevante para o convívio do indivíduo no contexto social e cultural.

A alfabetização assumiu novo significado em razão das contribuições das pesquisas e práticas das últimas décadas, considerando que o alfabetizar precisa ser compreendido no contexto histórico, cultural, político e econômico que envolve o meio social. A temática está em pauta em diferentes discussões, seja no âmbito da Linguagem, da Psicologia, da Sociologia, da História e da Pedagogia, entre outros espaços.

Tais questões apreendidas têm apontado que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que envolve ações do ser humano e a implantação de políticas educacionais, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Para que se possa compreender e intervir enquanto profissionais da educação no que diz respeito à alfabetização e às políticas atualmente existentes, faz-se necessário compreender os aspectos históricos, conceituais e políticos da alfabetização do nosso país, os quais muitas vezes são esquecidos e pouco valorizados, mas que, quando estudados, possibilitam a compreensão dos caminhos traçados por uma política vigente.

Alfabetização no Brasil: breves considerações históricas

A história da alfabetização na Antiguidade nasce em conjunto com a história da escrita, tendo o objetivo de auxiliar na evolução das sociedades, uma vez que, por intermédio delas, os indivíduos se comunicam e, principalmente, realizam seu trabalho. Desse modo, a alfabetização se mostra como uma ação social imprescindível para que o indivíduo enfrente o cotidiano.

A escrita surgiu há mais de 5.000 a.C., tornando-se expressão de poder e sendo uma das responsáveis, segundo Nucci (2001, p. 48) pelo “[...] aparecimento das civilizações modernas e do

desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial”. Pode-se constatar que, a partir do surgimento da escrita, tornou-se essencial a alfabetização, pois ela atravessa as regras que concede ao leitor compreender o código escrito. Conforme afirma Cagliari (1999, p. 12):

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente.

A escrita constituiu-se num processo de interlocução do código escrito, desde as pinturas nas cavernas até a constituição do sistema alfabético e essa evolução sempre esteve relacionada às transformações sociais, seguindo o paradigma social vigente de cada época. Com o desenvolvimento das sociedades, a escrita passou a ser considerada uma necessidade emergente, levando dessa forma a alfabetização a se responsabilizar gradativamente por um papel essencialmente social (Nucci, 2001).

É importante destacar que um dos grandes marcos para a história da alfabetização aconteceu no ano de 1789, com a Revolução Francesa³, e, posteriormente, a partir de 1870, com a Revolução Industrial⁴, na qual a alfabetização passa a ser declarada enquanto habilidade que deveria ser ensinada a todos os indivíduos, considerando-se, nesse tempo, que essa habilidade ia além do ter acesso aos bens culturais, mas era pensada como um modo de controle social, ou seja, a alfabetização em função da industrialização.

³ A Revolução Francesa foi um movimento burguês, apoiado pelo povo que derrubou o Absolutismo na França e estabeleceu um Estado fundamentado em leis que refletiam os direitos individuais do cidadão, a liberdade e a igualdade.

⁴ Revolução Industrial foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas. No Brasil, foi a partir da década de 1930 que começou a mudar seu modelo econômico de agrário-exportador para industrial.

Como consequência, fez-se necessária a ampliação do princípio da alfabetização. Mesmo este processo estando voltado aos interesses da classe burguesa, os valores começaram a ser disseminados e seguidos pelo povo que aspirava uma vida econômica próspera, os quais concordavam e seguiam esse ideário burguês.

Quanto ao processo de alfabetização no Brasil, foram os jesuítas os primeiros a trabalhar oficialmente com ele, considerando que, durante duzentos anos, buscou-se, por meio da religião, a formação integral do homem de acordo com sua fé e a cultura católica daquele tempo.

A alfabetização, a partir de 1930, ganhou amplitude dentro do contexto das políticas públicas educacionais, momento em que o governo demonstra sua preocupação na promoção do desenvolvimento social, considerando a importância que todo cidadão soubesse ler e escrever. Assim, Mortatti (2010, p. 330) destaca que:

De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever para assim responder mais adequadamente a certas exigências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e da escrita.

O contexto histórico da alfabetização se tornou importante para o desenvolvimento das sociedades e, com o passar dos anos, fez-se necessária, para um melhor entendimento e esclarecimento nas maneiras de olhar e pensar, a educação brasileira, trazendo junto com ela as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Mortatti (2000, p. 21) argumenta que:

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim,

necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento.

A alfabetização é um tema conhecido e familiar na vida dos indivíduos, podendo parecer algo desnecessário para debate, pois qualquer pessoa responderia que alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever. Mas o conceito de alfabetização ao longo do tempo vem se modificando, uma vez que as ações de ensinar e aprender vêm se tornando mais complexas, e as definições sobre a alfabetização, conseqüentemente, foram se ampliando.

Por meio dos censos demográficos, constatam-se as mudanças no conceito de alfabetização. Os primeiros censos realizados em nosso país iniciaram no final do século XVIII (1872) e já alertavam para o grande número de analfabetos, o que passou a ser um problema de ordem política, tanto que, nesse período, foi proibido o voto dos analfabetos, proibição esta efetivada mediante a lei da Câmara dos Deputados conhecida como Lei Saraiva de 1881.

A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1936, trouxe para o Brasil as primeiras produções sistemáticas de pesquisas confiáveis sobre aspectos sociodemográficos do povo brasileiro. Para esse instituto, o critério estabelecido nessa época para considerar um indivíduo alfabetizado era saber escrever e ler seu próprio nome.

Na década de 1950, o IBGE passou a considerar alfabetizado aquele cidadão que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples na sua língua. Este critério foi utilizado até 2007 e divulgado no ano de 2008 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Após, passa-se a considerar alfabetizado aquele cidadão que sabe ler e escrever um bilhete simples.

Para Mortatti (2004), esta mudança no conceito de alfabetização se dá devido às transformações sociais que o país estava atravessando. Sobre esse conceito, a autora enfatiza que se trata de

[...] um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integram o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (p. 67).

No decorrer da década de 1970, outros fatores começaram a ser considerados em relação à alfabetização, como a busca de explicações sobre o fracasso da alfabetização, deixando de ter importância os métodos e tomando frente das preocupações os aspectos políticos, econômicos e sociais, como tentativa de tal explicação.

Nos anos de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) recomenda a terminologia de analfabetismo funcional àquela pessoa que sabe ler e escrever, mas não faz uso da leitura e escrita. Foi a partir de 1990 que o Brasil passou a fazer uso desta terminologia, estando presente até hoje. Tal nomenclatura também demonstra a mudança que o conceito de alfabetização vem sofrendo. Desse modo, os estudos censitários tentam elencar índices de analfabetos funcionais baseando-se nos níveis de escolaridade ou na conclusão de determinada série.

O termo “analfabeto funcional” caracteriza novas formas de apontar a alfabetização, passando a ser um indicativo da necessidade de idealização de um conceito mais amplo, pois mesmo a leitura e a escrita de um bilhete simples vêm se mostrando atividades insatisfatórias diante das demandas sociais.

Isto posto, concorda-se com Soares (2004) que as modificações no conceito de alfabetização nos censos demográficos no decorrer

das décadas, propiciam a constatação de uma progressiva extensão desse conceito. Até o Censo de 1940 vigorou o conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever seu próprio nome. Em 1950, o Censo adota o conceito de alfabetizado como a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. A autora enfatiza que o conceito se amplia no sentido de que não basta apenas ler e escrever, mas de já exercer a prática da leitura e escrita, ainda que bastante trivial (*Ibidem*).

Tomando ainda Soares (*op. cit.*), até o presente momento, em que os resultados apresentados, sobretudo nos casos da PNAD, pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, fica escondido nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo não terá apenas adquirido as habilidades de ler e escrever, mas a habilidade de fazer uso da leitura e escrita. Constata-se uma progressiva, embora cautelosa, ampliação do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Na compreensão de Mortatti (2010, p. 337), a partir do ano de 1990, surgiu o movimento de reorganização do ensino com base nas então mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas, fruto da parceria de órgãos estaduais e federais com as universidades públicas e órgãos da administração pública em relação à alfabetização.

Percebe-se que a alfabetização, até os dias de hoje, continua em pauta, podendo-se observar que se vive em um tempo em que a produção de discursos e provocações teóricas são ricas, mas pobres em caminhos que de fato colaboram com a diminuição das desigualdades no âmbito da alfabetização.

Segundo o IBGE (2022), dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Assim, a taxa de alfabetização para esse grupo foi de 93,0% em 2022, e a taxa de analfabetismo foi

de 7,0%. No Censo 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6%. A taxa de analfabetismo caiu de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem (*Ibidem*).

Sobre o analfabetismo, Soares (2014, p. 13) evidencia que, na década de 1940, menos de 50% das crianças brasileiras conseguiam romper o problema da 1ª série, isto é, alcançavam o aprendizado da leitura e escrita.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974, portanto, dez anos depois de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975⁵.

A mesma autora afirma que não houve progresso nas últimas décadas, dizendo que o Brasil vem reincidindo no fracasso em alfabetização, em razão de que,

[...] neste início do século XXI o problema permanece, a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte não alfabetizados (p. 14).

Observa-se, assim, que há diferentes escritos e estudos a respeito das causas desse fracasso, mas tais estudos revelam um significativo volume de dados não conclusivos, dados estes que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, mediante distintas áreas do conhecimento⁶, cada uma tratando a temática separadamente e desconsiderando as demais. Da mesma forma, encontram-se dados nos estudos e pesquisas que buscam a

⁵ “À época, e até os anos 80 do século XX, quando a organização por ciclos começou a ser introduzida no Brasil, a 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido à 2ª série” (Soares, 2014, p. 13).

⁶ Pedagogia, Psicologia, Linguística etc.

explicação do problema, o qual se centra ora no aluno, ora no contexto cultural do aluno, ora no docente, ora no método, ora no material didático, ora, enfim, no próprio meio, o código escrito (*Ibidem*).

Segundo a mesma autora, essa pluralidade de perspectivas e enfoques não irá trazer contribuição efetiva enquanto não acontecer a articulação em uma teoria coerente da alfabetização, articulando, dessa forma, análises resultantes de distintas áreas do conhecimento. Essa discussão vem se sucedendo a partir da última década do século passado com o aparecimento do conceito de letramento, o qual vem orientando estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos (*Ibidem*).

À vista disso, percebe-se que, ao longo da história, a alfabetização foi se caracterizando num movimento complexo e suas definições se ampliando, marcadas pela reincidência discursiva de mudanças, as quais são resultantes de constantes permanências e rupturas relacionadas a disputas pelo predomínio de propostas políticas e educacionais, o que resultou em um sentido novo para a alfabetização.

Alfabetização e letramento no Brasil: breves considerações teóricas

Em relação aos discursos e contribuições teóricas a respeito do conceito e significados de alfabetização, tomamos neste estudo as contribuições de Soares (2003, 2004, 2014, 2022), Freire (1983, 2005) e Ferreiro (1993, 2002), considerando que esta discussão não se esgotará aqui, uma vez que a alfabetização vem sendo o centro de inúmeras pesquisas e estudos no contexto educacional.

A escolha dos referidos autores se dá em razão de que estes trouxeram importantes revelações acerca do processo da alfabetização, submetendo a todos o (re)pensar e (re)dimensionar dos conhecimentos e considerações sobre o processo de construção da escrita praticado pelas crianças.

A alfabetização pode ser concebida como um conhecimento que se estende por toda a vida do indivíduo, conforme afirma Soares (2014, p. 15):

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido.

Segundo a mesma autora, tomando a alfabetização em seu sentido próprio - processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita -, o conceito de alfabetização se dá por meio de dois pontos de vista que, de certa maneira, se fazem presentes no duplo significado que os verbos ler e escrever possuem. O primeiro ponto de vista frente ao conceito de alfabetização, segundo a autora, é quando se afirma que um indivíduo já sabe ler e escrever, e isso expressa o domínio da língua escrita. Nesta perspectiva, alfabetizar significa uma mera codificação e decodificação do código escrito (*Ibidem*).

Nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (*Ibidem*, p. 16).

Quanto ao segundo ponto de vista, Soares (*op. cit.*) destaca que, quando se afirma que o indivíduo leu um referido autor e escreveu uma redação sobre ele, significa apreensão e compreensão dos significados explícitos na escrita, ou seja, “[...] nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados” (p. 16). Pode-se entender, assim, que a alfabetização é uma representação de fonemas e grafemas mutuamente, mas

também uma forma de compreender e expressar significados por meio da língua escrita.

De acordo com Soares (*op. cit.*), o conceito de alfabetização se constrói predominantemente em volta dos dois pontos de vista mencionados, mas destaca um terceiro ponto que, igualmente aos dois primeiros, possui sua importância. Ao contrário dos dois primeiros que consideram o aspecto individual, o terceiro ponto de vista valoriza o social, destacando que, nesta perspectiva, o conceito de alfabetização varia de sociedade para sociedade e depende das funções atribuídas pela sociedade à língua escrita, isto é, o conceito de alfabetização depende de um determinado grupo social, variando de acordo com o contexto em que a criança está inserida. Esse terceiro ponto de vista “[...] depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (*Ibidem*, p. 17).

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever é promover a inserção do indivíduo sob os aspectos cognitivo, linguístico, cultural, social, entre outros, estimulando a transformação da vida do sujeito. Soares (*op. cit.*, p. 18) conclui enfatizando que o conceito de alfabetização “[...] não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

Soares (2022, p. 27), em seus estudos mais recentes, amplia o conceito de alfabetização, sendo:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc.

O conceito de letramento, Soares (*op. cit.*, p. 27) diz que é a:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoas que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções. Ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

A alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, mas a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; portanto, as ciências 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 a escrever se envolvendo em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (*Ibidem*).

Portanto, é importante reconhecer que a alfabetização pode ser vista como a base sobre a qual o letramento se desenvolve. Enquanto a alfabetização se concentra em habilidades técnicas e básicas de leitura e escrita, o letramento abrange a aplicação dessas habilidades em contextos mais amplos e variados. A autora defende que uma abordagem eficaz para a educação deve integrar ambos os conceitos, oferecendo aos alunos não apenas as ferramentas básicas de leitura e escrita, mas também as

competências necessárias para utilizar essas habilidades de forma crítica e funcional em sua vida cotidiana.

Outra autora que teve relevantes contribuições frente ao tema da alfabetização é Emília Ferreiro. A partir dos anos de 1980, seus estudos foram amplamente divulgados no Brasil. Seu pensamento socioconstrutivista, fundamentado na teoria de Piaget, trouxe um incontestável valor para o pensar sobre a alfabetização. A função desses estudos era de “[...] mostrar e demonstrar o que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo” (Ferreiro, 2002, p. 36).

Suas investigações consideram que a alfabetização é uma construção de conceitos, contínua e produzida dentro e fora do âmbito escolar, através da interação da criança com o seu meio. Sendo que esta construção começa desde os primeiros contatos da criança com a escrita, considerando que a alfabetização não se reduz apenas a um processo de combinação de sons e letras, mas, sim, em propostas que instiguem as crianças a pensarem em hipóteses sobre os modos de escrever enquanto se utilizam da escrita. Este pensamento hipotético é considerado pela autora o processo mais importante no que tange à alfabetização.

Pensa-se, assim, que o domínio do código escrito requer que o sujeito elabore uma sequência de hipóteses e tomadas de decisões, numa tarefa cognitiva de compreender como este sistema funciona. A alfabetização, então, significa pensamento e ação fundamentados no texto, sendo um importante mecanismo para compreender e avaliar o mundo, os fenômenos e os valores, intenções e emoções da criança.

De acordo com Geraldi (1993, p. 135), considera-se a produção de textos “[...] como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Esta é uma das atividades que valoriza a função do sujeito na sociedade, considerando que é por meio de enunciados escritos ou falados que ele interage no seu meio social, se posicionando e agindo sobre o mundo.

Perante o fato de que o texto é um elemento indispensável na aprendizagem da leitura e escrita, é importante observar os diferentes modos de escrita dos textos. Geraldi (*op. cit.*, p. 135) aponta duas concepções diferentes de escrita, sendo que a primeira se escreve “para a escola”, uma vez que o aluno produz uma redação para o professor ler e avaliar, sem demonstrar o seu pensamento. A segunda concepção de escrita enfatizada pelo autor é denominada “na escola”, na qual o aluno atribui-lhe sentido, estando presente na escrita o ponto de vista do aluno, vindo a contribuir na construção de novas produções e até mesmo na reescrita, colaborando, portanto, para o desenvolvimento do domínio do código escrito.

Ferreiro (1993) pontua que as crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que percebam, por meio dos contextos sociais, que a escrita é um objeto significativo e que merece ser conhecido. A autora enfatiza que são os adultos que dificultam esse processo, pois estimulam formas idealizadas de falas ligadas à escrita, edificando definições de “fácil” e “difícil”, sem, na maioria das vezes levar, em conta o protagonista da aprendizagem: o aluno. Assim sendo, “[...] isso tornou o processo mais difícil do que deveria ser, produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou a experiência literalmente traumática para muitas crianças” (*Ibidem*, p. 25).

Nesse sentido, estar integralmente alfabetizado é quando o indivíduo possui habilidades para abordar pertinentemente diversos textos com a finalidade do alcance à compreensão, à ação ou à opinião que estão propostos dentro de um contexto determinado. A alfabetização vai além do saber ler e escrever, mas está no saber contemplar um bom texto, fazendo a comunicação com outro e também consigo mesmo, sabendo interagir na diversidade textual presente na sociedade.

Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, Paulo Freire, com seus estudos, influenciou os rumos da alfabetização. Segundo Soares (2014, p. 119), identificar Paulo Freire como o criador de um método de

alfabetização parece incorreção e uma redução, pois, segundo a autora, “Paulo Freire criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação”.

A concepção de alfabetização enfatizada por Paulo Freire, segundo Soares (*op. cit.*, p. 119), aponta para “[...] um meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”, e mais, uma concepção “[...] que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza [...]. É uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação” (p. 120).

Paulo Freire contribuiu significativamente com a alfabetização, é um pensador muito conceituado na história da pedagogia, sua prática fundamentava-se na certeza de que a criança assimila o objeto de estudo, se utilizando da prática dialética com a realidade, indo contrariamente à educação bancária, tecnicista e alienante. O aluno seria o criador de sua própria educação, tendo autonomia para construir seu próprio caminho, evitando, dessa forma, seguir padrões previamente construídos.

Para Freire (1983, p. 14), “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos”. Alfabetização, para o autor, é um ato criador, em que o educando aprende a ler e a escrever de forma crítica, tendo atitudes de criação e recriação, indo muito além do domínio mecânico de técnicas. O autor prossegue evidenciando que “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade” (*Ibidem*, p. 14).

Pode-se perceber que, nesta afirmação, o autor associa a alfabetização à conquista da cidadania. Mediante a apropriação da leitura e da escrita, o indivíduo se torna um leitor curioso, atento, capaz de interpretar o mundo, e se transforma enquanto sujeito social.

A alfabetização, além de ensinar a língua escrita, também ensina a valorização da cultura, a liberdade e a condição humana,

permitindo, dessa forma, superar “[...] o estado de coisificação bem como a opressão desumanizadora, os sujeitos não podem temer à liberdade” (Freire, 2005, p. 38).

Nos estudos de Freire, pode-se entender que o conceito de alfabetização vai além do simples domínio da escrita, defendendo a ideia de que a interpretação do mundo precede a leitura da palavra, pois o homem, muito antes da invenção dos códigos linguísticos, já lia e interpretava o mundo. As práticas de leitura, consideradas significativas para o autor, são aprender a ler, lendo; aprender a escrita, escrevendo, apropriando-se e compreendendo o que se está lendo.

Conforme o pensamento de Soares (2004), em sociedades grafocêntricas, ou seja, aquelas centradas na escrita, a apropriação do código escrito é condição fundamental para a prática da cidadania e inserção do indivíduo numa cultura letrada. Nesse contexto, o conceito de alfabetização se amplia, abrindo espaço para o termo letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conhecimentos que possibilitem ao indivíduo colocar em prática a apropriação do código linguístico.

Para Soares (*op. cit.*, p. 47), a alfabetização e letramento não podem ser separados, ao contrário, são simultâneos, conceituando letramento como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. Assim, a alfabetização se dá na aprendizagem da língua e do desenvolvimento de práticas sociais que exijam a leitura e escrita.

Foi a partir da década de 1990 que o conceito de alfabetização passou a estar ligado ao conceito de letramento. Nesse sentido, Soares (2003, p. 90) explica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do

processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

O que a autora destaca se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, o que necessita de uma sucessão de conhecimentos e reflexões do sujeito sobre a língua. Frente ao conceito de alfabetização, vale destacar ainda que, segundo os relatórios da Unesco (2002, p. 46), considera-se que:

O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana, formando indivíduos competentes para o exercício de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para que ele atue eficazmente no seu grupo e na sua comunidade e cujos resultados alcançados em leitura, escrita e cálculo lhe permitem continuar a colocar suas aptidões a serviço de seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da comunidade e de participar ativamente da vida de seu país.

Pode-se concluir que o conceito de alfabetização vem se modificando, alicerçado nas reflexões acerca da sua natureza e complexidade, dado o seu caráter multifacetado. Desta forma, enfatizam-se aspectos acerca do processo de alfabetizar, da compreensão de como se dá este processo no interior da escola, nas políticas educacionais e na sociedade.

A sociedade contemporânea exige um indivíduo letrado, e as políticas educacionais, enquanto dever do estado e direito do cidadão, impõem a necessidade da inclusão dos não alfabetizados no mundo da escrita e da leitura. Isso demanda a formulação de instrumentos para a realização dessas ações, que se dão por meio das políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização, as quais carregam consigo no decorrer dos anos as influências da trajetória histórica do processo de alfabetização.

Considerações finais

A alfabetização no Brasil é um tema de grande importância, refletindo diretamente na qualidade da educação e no futuro das novas gerações. Embora o país tenha avançado significativamente em termos de políticas públicas e práticas pedagógicas ao longo dos anos, ainda existem desafios substanciais a serem enfrentados para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade.

Os conceitos de alfabetização e letramento, conforme delineados por Soares (2022), são fundamentais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Reconhecer e valorizar a interdependência entre esses conceitos é crucial para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam não apenas a competência técnica, mas também a capacidade crítica e funcional de ler e escrever.

No âmbito das políticas educacionais, o Brasil tem implementado algumas estratégias para promover a alfabetização, ou seja, iniciativas que buscam a melhoria do ensino da leitura e escrita em todo o território nacional. Contudo, a eficácia dessas políticas, muitas vezes, é comprometida por problemas estruturais, como a desigualdade regional e a falta de recursos adequados. Além disso, a implementação das políticas enfrenta desafios relacionados à formação e ao apoio contínuo dos docentes, bem como à adequação das práticas pedagógicas às realidades locais.

No campo das teorias educacionais, o Brasil tem incorporado diversas abordagens no ensino da alfabetização. A diversidade teórica reflete uma tentativa de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e às realidades das salas de aula, bem como a complexidade e a riqueza dos processos envolvidos na aquisição da leitura e escrita. No campo da educação, a alfabetização não é abordada de maneira uniforme, mas sim através de uma variedade de teorias que oferecem diferentes perspectivas sobre como ensinar e aprender a ler e a escrever. Essa pluralidade teórica é essencial para entender a complexidade da

alfabetização e adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades diversas dos alunos.

É evidente que a alfabetização no Brasil é um campo dinâmico e complexo, em que as políticas e teorias desempenham papéis interdependentes. O sucesso na alfabetização depende de um alinhamento eficaz entre as diretrizes políticas e a prática pedagógica informada por teorias educacionais robustas. Para superar os desafios existentes, é fundamental promover uma maior articulação entre as políticas públicas e as necessidades práticas das escolas, além de investir na formação contínua dos educadores e na adaptação das teorias às realidades do cotidiano escolar.

Avançar na alfabetização no Brasil requer um compromisso contínuo com a inovação e a adaptação, alinhando políticas e práticas teóricas às realidades e desafios específicos do país. Somente com um esforço coordenado e sustentável será possível garantir que todas as crianças brasileiras tenham acesso a uma educação de qualidade que lhes permita desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita, preparando-as para um futuro promissor e equitativo.

Referências

BRASIL. IBGE. Censo 2022. **Alfabetização Resultados do Universo**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2024.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu: Por um construtivismo não psicogenético. *In: III Congresso Paranaense de Alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.
- NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor. *In: Alfabetização e letramento*. Campinas (SP): Komedi, 2001.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *In: Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. 6^a reimpressão. São Paulo: Contexto. 2014.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.
- UNESCO. **Position paper**: education in a multilingual world. Nações Unidas. Década para a alfabetização. 2002.

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES E DOS DECRETOS 9.765/2019 E 11.556/2023

Tânia Parolin Cruz¹
Ana Claudia Marochi²

Introdução

As políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em sua trajetória histórica, caminham entre rupturas e continuidades, alinhadas aos princípios neoliberais e orientações dos organismos internacionais. Nesta direção, com avanço do processo de mercantilização da educação pública engendrado por grupos privatistas/financistas, nas últimas décadas, os preceitos do mercado são postos à luz, tanto no plano prático-social quanto no plano político-legal sob a forma de “[...] propostas com soluções para os problemas históricos de nossa escola, especialmente no campo da alfabetização de crianças” conforme alerta a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf, 2023, p. 1).

O que fica claro neste processo é o investimento de bilhões de recursos públicos em ações como: a oferta de cursos de formação de professores, em sua maioria, a distância, a produção e distribuição de materiais didáticos padronizados, para professores e estudantes e a implementação de políticas de avaliações externas desconectadas do que cada rede de ensino teria o direito de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia (DEPED/Irati). E-mail: taniaparolin@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Pedagoga do IFPR *Campus* Irati. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia (DEPED/Irati). E-mail: anacmarochi@hotmail.com.

formular e praticar, desconsiderando a realidade social de cada instituição e dos sujeitos avaliados (ABAlf, 2023).

Se, por um lado, avançamos no plano teórico-epistemológico no campo da alfabetização, por outro, velhos discursos são invocados no plano político-legal como justificativa para os baixos resultados no domínio da leitura e escrita apresentados nas avaliações, especialmente, na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Neste cenário, a problemática da alfabetização nos remete ao problema sobre o qual está fundada, “[...] o entendimento *equivocado* segundo o qual alfabetizar é uma tarefa técnica e apolítica, cuja eficácia depende exclusivamente de métodos de ensino; e, correlacionadamente, ao também *equivocado* apagamento das relações (intrínsecas) entre alfabetização e política” (Mortatti, 2019, p. 133). Por essa razão, a importância de compreender os conceitos de alfabetização e letramento no Brasil, que, por vezes, “[...] se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (Soares, 2021, p. 33), para então problematizar as “novas” políticas públicas para a alfabetização no Brasil.

Para compreender esse movimento dialético e, ao mesmo tempo, contraditório, a presente exposição aborda, num primeiro momento, a concepção de alfabetização e letramento, à luz das contribuições de Maga Soares, no plano teórico-epistemológico e, num segundo momento, analisa a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançada em 2023 pelo governo petista e seus desdobramentos legais e práticos nas escolas, bem como analisar comparativamente as mudanças em relação à legislação anterior.

Alfabetização e letramento e as políticas educacionais: um breve panorama

A análise das políticas públicas de alfabetização em curso no Brasil requer a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, marcados, em sua trajetória histórica, por caminhos e descaminhos e permeados por sucessivas mudanças conceituais e

metodológicas. Por esta razão, partimos da discussão sobre alfabetização e letramento em sua dimensão conceitual, para expor as (des)continuidades das políticas de alfabetização no Brasil, na atual conjuntura.

A alfabetização é uma das temáticas que marcam a agenda política no campo educativo. Não podemos desconsiderar que historicamente o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação pública brasileira. As causas desse processo fracasso são atribuídas ora no aluno, ora no contexto cultural do aluno, ora no professor, ora no método, ora no material didático, ora finalmente no próprio meio, o código escrito (Soares, 2021).

As respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita não têm produzido efeito, conforme alerta Soares (*op. cit.*). Por um lado, avalia-se, periodicamente, o nível de alfabetização das crianças, por outro, diante da repetida constatação da baixa qualidade, implementam-se políticas e formação de alfabetizadores canceladas e substituídas em cada nova gestão nacional, estadual ou municipal.

Já a resposta pedagógica ao fracasso em alfabetizar tem se limitado, ao longo das décadas, à escolha entre os métodos de alfabetização, o que resulta em uma permanente alternância entre propostas, um vai e vem entre métodos que, na verdade, por caminhos diversos, orientam-se pela mesma concepção restrita de alfabetização, o ensino da leitura como decodificação e a da escrita como codificação conforme afirma Soares (*op. cit.*).

A autora nos lembra ainda que foi somente na década de 1980 que ganharam evidências conhecimentos que vinham sendo construídos, em várias ciências, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e sobre o objeto dessa aprendizagem, constituindo mudanças na concepção de alfabetização.

Na contemporaneidade, reconheceu-se que um conceito restrito de alfabetização, como foco exclusivo na aprendizagem do sistema alfabético e que exclui os usos do sistema de escrita, é insuficiente diante das muitas demandas de leitura e de escrita; por

isso, a necessidade de se aliar alfabetização e letramento, considerando-os como processos simultâneos (*Ibidem*).

A alfabetização, em sua dimensão conceitual, é entendida “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2016, p. 16). Para a autora, em síntese, uma teoria coerente da alfabetização deverá incluir tanto a abordagem “mecânica” do ler/escrever, quanto o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, sem deixar de lado os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

É necessário esclarecer ainda que a alfabetização se distingue de letramento “entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2021, p. 64). Esta distinção se refere aos objetos de conhecimento e os processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e também de ensino desses diferentes objetos. O que não se pode esquecer é que, embora distintos, alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, tendo em vista que alfabetização só tem sentido quando desenvolvida em um contexto de letramento, e este só pode ser desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (*Ibidem*).

Sabendo disso, e considerando a complexidade do processo de alfabetização, é necessário reconhecer a interdependência e indissociabilidade entre alfabetização e letramento, sem perder de vista a especificidade de cada processo. Isso implica também no reconhecimento da diversidade de métodos e procedimento para o ensino de ambos os processos, uma vez que não há um único método para aprendizagem da língua escrita, mas múltiplos métodos, conforme pontua Soares (*op. cit.*).

Sem poder abordar em detalhes aqui a questão dos métodos de alfabetização, limita-nos a enfatizar que o problema da alfabetização não é o método, mas alfabetizar sem método, conforme destaca Soares (2016). Por essa razão, a autora propõe,

em lugar de método de alfabetização, a alfabetização com método. Entretanto, apesar de a questão ter sido amplamente discutida por estudiosos da área, na tentativa de superar o entendimento equivocado de que a alfabetização depende exclusivamente do método de ensino, a questão parece não ter sido superada no cenário político-legal, tendo em vista a recomendação do método fônico na PNA de 2019, conforme veremos adiante.

Esclarecidas estas questões, retomamos a questão central neste capítulo: como a alfabetização é tratada nas atuais políticas públicas educacionais, para então compreendermos a nova Política Nacional de Alfabetização, regulamentada pelo decreto n. 11.556/2023.

Sem dúvida, a questão das alfabetizações sempre esteve presente nos dispositivos legais, sendo materializada em projetos e programas ao longo da história. Entre rupturas, substituições e descontinuidade, programas, projetos e políticas públicas são regulamentadas na tentativa de elevar os índices de aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, “a quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (considerando leitura e escrita) constatada na ANA, comprova a falta de efetividade das políticas, o que ocorre por conta, na maioria das vezes, de falhas na implementação e/ou na execução” (Fernandes; Colvero, 2019, p 297). Sabendo disso, limitamo-nos a uma exposição sintética das atuais políticas educacionais vigentes.

Em termos de políticas educacionais, a alfabetização se faz presente no Plano Nacional de Educação (PNE), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PNE (Brasil, 2014) estabeleceu na Meta 5 que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Já a Meta 9 previa elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, ainda, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE.

Em dados estatísticos, no que se refere à Meta 5 – percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino

Fundamental em Língua Portuguesa no Saeb, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022, p. 153) conclui:

Em relação à proficiência em Língua Portuguesa, os resultados da avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Saeb 2019 apontam que cerca de 40% dos estudantes apresentam proficiência localizada nos níveis 5 (nível da média nacional) e 6 da escala, cerca de 15% nos dois níveis mais elevados (7 e 8) e aproximadamente 11% nos níveis mais elementares (1 e 2). Nota-se ainda que há cerca de 4,6% dos estudantes cuja proficiência em Língua Portuguesa está situada abaixo do nível 1, indicando que eles provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades específicas do 2º ano do ensino fundamental que compuseram a avaliação, nem sequer aquelas de menor complexidade do nível 1.

Em relação à taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do país, o relatório conclui que o percentual foi de 95,0%, em 2021, distante, portanto, 5% da meta 2024. Já a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2021, atingindo, em 2021, 11,4%, distante, portanto, 2,5% da meta estabelecida para 2024 (*Ibidem*).

A BNCC, por sua vez, prevê que a alfabetização deva ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, contrariando a previsão legal do PNE. Conforme a BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017 p. 57)

No exposto, é possível identificar que a questão do tempo de alfabetização não é consensual nos documentos. Ademais, não

podemos esquecer que a questão é que a fixação de uma idade mínima para a alfabetização das crianças sem oferecer as condições básicas para o aprendizado não resolve o problema, apenas pressiona os envolvidos nesse processo, sobretudo as crianças, para atingir as metas estipuladas e, ainda, responsabiliza professores quando essas metas não são atingidas, conforme alertam Fernandes e Colvero (2019).

Em 2019, o decreto n. 9.765, de 11 de abril, propõe uma nova versão de um velho enredo. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), elaborado na ocasião, traz a abordagem fônica como método de alfabetização a ser desenvolvido nas escolas brasileiras. Para Mortatti (2020), a PNA integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do governo federal vigente, estando estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Para a autora, a face mais visível dessa estratégia é a “questão dos métodos” de alfabetização, que se manifesta na PNA como “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita.

Na mesma direção, Morais (2022) afirma que empresários e especialistas, desde 2003, queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar, sem nenhum debate. Para isso, se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar o direito constitucional de as escolas e os docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar o conteúdo de ensino.

Em 2023, o decreto n. 11.556/2023 revogou a referida PNA e instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, como a nova política de alfabetização do MEC. É justamente sobre esta política que trataremos, em detalhes, a seguir.

A nova política de alfabetização no Brasil: o decreto n. 11.556/2023 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

No plano político-legal, apesar de a alfabetização ser tema recorrente nos planos de governos e na agenda das políticas

públicas, há descontinuidades nas políticas com implicações no campo prático-pedagógico, contribuindo para que alguns fatores permaneçam e se repitam como o fracasso no processo de alfabetização; embora entendamos que é um processo multifacetado, a continuidade das políticas voltadas para essa etapa da educação é extremamente relevante e necessária.

No entanto, o que fica claro é que cada governo implementa seu projeto educativo conforme sua ideologia político-partidária e a correlação de forças entre as frações de classe na sociedade. (Poulantzas, 2019). As políticas públicas para a alfabetização em curso no país estão alinhadas com princípios e objetivos neoliberais de desenvolvimento econômico ditados por organismos internacionais (Mortatti, 2019), mas não somente isso, atendem ao grupo de dominação econômica que dita as regras em todas as esferas da sociedade e visando sempre ao lucro, com a destinação de verbas para setores privados e seus produtos educativos, como materiais apostilados que são negociados com as redes municipais de educação.

Portanto, seja na alfabetização como em outras etapas e da educação, o projeto educativo está sempre atrelado aos acordos políticos desejados para que governos se mantenham no poder. Para este capítulo, entendendo os limites impostos, tanto de páginas quanto de aprofundamento, faremos uma análise das duas últimas políticas de alfabetização, são elas: o decreto n. 9.765 de 11 de abril de 2019 e o decreto n. 11.556 de junho de 2023. O primeiro, promulgado no governo de Jair Bolsonaro, com uma política de extrema-direita, com viés neoliberal e fascista; e o segundo, do governo Lula, que se coloca no centro-esquerda, com viés mais democrático e com políticas voltadas à classe trabalhadora e menos favorecidas, muito embora atenda também às frações da burguesia. A nova Política Nacional de Alfabetização, regulamentada pelo decreto n. 11.556/2023, revoga o decreto nº 9.765/2019 e institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Nosso objetivo é apontar alguns elementos nos decretos que têm convergências, divergências e rupturas.

O primeiro ponto que suscita reflexão diz respeito ao título do artigo e seu objetivo. O primeiro de 2019 se intitula uma política e tem como objetivo, descrito em seu primeiro artigo “a promoção da alfabetização baseada em evidências científicas”; e o segundo coloca como título um compromisso, e a alfabetização como um “direito à alfabetização [...], elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas”. Já no primeiro artigo, fica claro uma grande e fundamental diferença em relação ao projeto educativo. Enquanto um promove o processo tendo como base a ciência, o outro entende como direito e como processo estruturante dos demais. É importante ressaltar a relevância da ciência como um dos pilares para a construção de políticas, sejam elas para qualquer área, mas o ponto crucial é compreender que a promoção garante o desenvolvimento destas políticas. Quando entendemos que é um direito, as políticas e ações estão em outro patamar e nível de comprometimento dos entes federados. A Constituição Federal de 1988 e a nossa LDB deixam claro o direito à educação e, disto, decorre o dever do Estado, da sociedade e da família.

Os dois decretos, a despeito do que já prevê a nossa LDB, prevê as ações serão desenvolvidas de forma compartilhada e cooperativa entre os entes federados. No entanto, o decreto de 2023 deixa claro, em seu artigo 2º, que a coordenação estratégica ficará a cargo do Ministério da Educação (MEC), o que não é previsto no decreto de 2019, deixando a cargo dos Estados e municípios, especialmente, a coordenação das ações e a implementação das políticas em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, por meio de estratégias:

- I - fortalecimento do regime de colaboração, com vistas a promover a articulação entre os entes federativos e os seus sistemas de ensino na realização das políticas, dos programas e das ações estabelecidas no âmbito do Compromisso;
- II - articulação entre os sistemas de avaliação da aprendizagem da educação básica, para o apoio à 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 estudantes; e

III - assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, para a disponibilização de materiais didáticos suplementares e outros recursos pedagógicos e para a melhoria da infraestrutura escolar (Brasil, 2023).

Em relação aos princípios, os dois decretos apresentam pontos convergentes como o processo de colaboração entre os entes, descritos na Constituição e na LDB. Entretanto, o decreto de 2023, em vigor, avança no sentido da promoção da equidade educacional, entendendo toda a diversidade do nosso país ao considerar “[...] aspectos regionais, socioeconômico, étnico-raciais e de gênero”. Além disso, prevê como princípio “[...] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. O decreto de 2019 foca na ideia de “[...] evidências provenientes das ciências cognitivas e da consciência fonêmica”. Desta forma, a nova política tem a preocupação com os sujeitos do processo e a multiplicidade de fatores socioeconômico e a diversidade presente na sociedade.

Em relação ao processo de alfabetização em si e ao prazo para que as crianças estejam alfabetizadas, o decreto de 2023 tem como que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas “[...] ao final do segundo ano do Ensino Fundamental”; e a promoção de medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental. Já o decreto do governo de Jair Bolsonaro previa como ano-limite para a alfabetização o 1º ano, ou seja, crianças com seis anos, e apresenta uma série de medidas de avaliação e monitoramento dentro da lógica empresarial, por metas e indicadores.

Muito embora o MEC aponte e defenda que a alfabetização deva ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, anos

iniciais, especialistas apontam que a decisão não pode ser por meio de um decreto, mas da própria dinâmica do processo. É preciso, além de pressionar e responsabilizar docentes ou equipes gestoras, dar condições para que a alfabetização aconteça, como aponta Claudemir Belintane (2013), professor da Faculdade de Educação da USP. Diante do que aponta o professor Claudemir, ambos os decretos explicitam questões relacionadas à melhoria por meio de investimentos, tanto em formação e material como em infraestrutura. No entanto, somente o decreto de 2023 coloca explicitamente os valores de investimento. Prevê investimento de cerca de R\$ 1 bilhão, em 2023, e mais R\$ 2 bilhões durante os próximos três anos. Esse ponto é de extrema importância, uma vez que, para que qualquer política pública tenha sucesso, é necessário que sejam previstos investimentos a curto e longo prazo. O decreto de 2019 não trazia previsão orçamentária.

Entre as finalidades do compromisso, destaca-se identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização. A troca de experiências, seja ela exitosa ou não, contribui para a retomada de rumos e estratégias ao longo do processo de alfabetização. No entanto, ao mencionar a premiação, o decreto de 2023 coloca na lógica da mercantilização e da performatividade (Melo; Marochi, 2019) o ranqueamento das escolas, uma das bases da nova BNCC.

Como apontamos no início do texto, a educação e, neste caso, a política de alfabetização está sempre em disputa, necessitando de debate e reflexões sobre. Em nota, a ABAlf (2023) esclarece que conforme o Programa Nacional Compromisso Criança Alfabetizada, os Estados e municípios deverão escolher as instituições para a formação dos professores da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano. Por essa razão, convida a sociedade, como um todo, de forma especial, profissionais da educação e governantes a ficarem atentos às propostas ofertadas. Conforme a ABAlf (*op. cit.*), é preciso refletir sobre os princípios e concepções que embasam os “pacotes” de ensino e avaliação da alfabetização, os quais sempre

vêm acompanhados de “pacotes de treinamento” de professores alfabetizadores.

Considerações finais

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) representa um esforço significativo para transformar o cenário educacional do Brasil, abordando a alfabetização como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico. Ao longo dos anos, as diversas edições e reformulações dessa política têm buscado responder às necessidades emergentes da sociedade e às demandas do sistema educacional, refletindo a evolução do pensamento pedagógico e das práticas educacionais. Embora os avanços sejam importantes, os desafios persistem e exigem atenção contínua.

A implementação eficaz das diretrizes da PNA é crucial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de escolaridade, levando-se em consideração sempre a grande diversidade dos sujeitos e percursos escolares. A formação contínua dos professores, a atualização dos materiais didáticos e a adequação das metodologias de ensino são elementos essenciais para o sucesso da política.

Além disso, é imperativo que a PNA seja acompanhada de perto por mecanismos de avaliação e monitoramento que permitam ajustes e melhorias constantes. A participação da comunidade escolar, a integração com outras políticas públicas e o engajamento de diferentes setores da sociedade são fundamentais para criar um ambiente educacional que favoreça a alfabetização plena e inclusiva, sendo esta política uma ferramenta vital para a construção de oportunidades educativas mais equitativa, na garantia do processo de alfabetização para todas as crianças. Muito embora, os dois decretos analisados preveem um ano-limite para que a criança seja alfabetizada, é necessário compreender que cada

indivíduo é único e traz consigo experiências e vivências que contribui com este processo.

As reflexões sobre sua implementação e impacto devem servir como guia para a promoção de uma educação que não apenas ensine a ler e a escrever, mas que também prepare os indivíduos para serem cidadãos críticos e ativos em uma sociedade em constante transformação.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). **Manifesto da ABALF sobre o avanço de entes privados na educação pública**. 2023. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013. Acesso em: 18 ago. 2024.

BITTENCOURT, R. L.; CESA, N. N. B. A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular na perspectiva dos teóricos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 21, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Vários acessos.

BRASIL. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), publicado em 13/06/2023, Edição 110, Seção 1 – Extra, p. 3.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), publicado em 11/04/2019, Edição 70-A, Seção 1 – Extra, p. 15.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2022 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005/2014. Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Vários acessos.

FERNANDES, S. B.; COLVERO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago. 2019.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e203727|2019.

MORAIS, A. G. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2022.

MORTATTI, M. R. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2020.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Campinas: UNICAMP, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

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

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO

Katia Colarites¹

Marta Rosani Taras Vaz²

Introdução

Atendendo ao propósito deste livro, este texto aborda o tema da variação linguística por compreendê-lo como uma característica inerente às práticas sociais de uso da língua escrita, uma vez que está presente nos diferentes textos e contextos em que a língua se realiza e, portanto, é essencial para os processos de alfabetização na perspectiva do letramento.

A variação linguística é a diversidade dos sistemas linguísticos em seus aspectos gramaticais, no vocabulário e na fala. Esta variação acontece porque a língua é heterogênea, está sempre em movimento, ou seja, não é estática e uniforme. Conforme enfatiza Bortoni-Ricardo (2004), a variação linguística ocorre por diversos fatores, tais como: grupo etário, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. Logo, é notório que a língua se adequa conforme as necessidades comunicativas de cada comunidade, assim, ao afirmar que uma determinada variedade é superior às demais, emite-se um juízo de valor sobre seus falantes, gerando o preconceito linguístico.

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati, Paraná, Brasil. E-mail: colariteskatia@gmail.com.

² Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Mestre e doutora em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de História e Políticas Educacionais. Professora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati, Paraná, Brasil. E-mail: martarosanni@hotmail.com.

Desconsiderar a variedade da fala dos alunos resulta no preconceito linguístico, prejudicando gravemente a interação destes em sala de aula, podendo, inclusive, gerar um sentimento de exclusão. Diante destas primeiras considerações sobre o tema, é possível destacar que a compreensão da variedade linguística é fundamental na prática educativa. Mas isso não tem, ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletido tal grau de importância, pois a variação linguística é apresentada com baixa relevância nos eixos referente às práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica), prevalecendo os conteúdos voltados para a gramática da norma padrão.

Diante disso, este texto apresenta uma reflexão analítica sobre o lugar que o tema da variação linguística ocupa na BNCC, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se dos resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema. A partir disso, pretendemos, de forma específica, (a) delinear um breve histórico das diferentes concepções de língua, definindo alguns conceitos sobre variação linguística; e (b) analisar o tratamento dado ao tema na Base Nacional Comum Curricular.

As concepções de língua e de variação linguística e o contexto escolar

O reconhecimento da heterogeneidade da língua é um grande passo para modificar a ideologia do monolingüismo que insiste em padronizar a língua falada, repudiando a linguagem popular em benefício da língua padrão. Essa mudança começa a se efetivar a partir da conscientização dos sujeitos, isto é, por meio da educação. Neste contexto, a escola tem um papel fundamental.

A forma como os educadores abordam a variedade linguística implica tanto em sucesso como em fracasso na vida dos alunos. É necessário desmistificar a cultura do erro, a ideia de que o Português é muito difícil e que somente a norma culta é adequada,

visto que, ao rejeitar os outros níveis de linguagem, o sistema educacional está fortalecendo a manutenção de uma sociedade preconceituosa.

Desta forma, a variação linguística são as diferenças presentes na fala, sendo influenciadas por diversos fatores como ressalta Bortoni-Ricardo (2004): a variação por faixa etária, que são as diferenças intergeracionais, ou seja, os avós falam diferente dos filhos e dos netos; a questão do gênero, homens e mulheres falam de formas distintas; *status* socioeconômico, cujas desigualdades sociais e materiais refletem em diferenças sociolinguísticas; grau de escolarização, os anos em que o indivíduo frequentou a escola influencia em seu repertório; entre outros fatores.

Logo, a variação linguística não se restringe apenas às falas regionais, como, por exemplo, a do Nordeste em comparação com a região Sul, visto que, muitas vezes, ao trabalhar em sala de aula com a variedade da língua, não são abordados os inúmeros fatores que a influenciam.

Deste modo, “embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade” (Bagno, 2007, p. 15). Logo, a variedade linguística está presente em todos os âmbitos sociais, porém verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no país, uma vez que, conforme Bagno (*op. cit.*, p. 16), há “um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes da variedade não-padrão do português brasileiro [...] e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mais definida, que é a língua ensinada na escola”.

Neste sentido, na instituição escolar, há uma diversidade de estudantes e, com isso, a presença da variação linguística, visto que “é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

Deste modo, é primordial pensar como os professores irão agir diante dos chamados “erros de português”, que, na verdade, são as variedades da língua, uma vez que, ao desconsiderar o falar de um

sujeito, toda sua comunidade de fala está sendo desvalorizada. Em suma, a intolerância das variedades linguísticas pode provocar no estudante o desinteresse pelas aulas de Língua Portuguesa e, ainda, “[...] levá-lo a absorver a ideia de que não sabe falar direito, de que o português é uma língua difícil [...] induzi-lo a substituir seu dialeto pela língua padrão” (Silva, 2020, p. 2).

Com os avanços da linguística, a língua passou a ser vista como interação humana, e então, como uma ação orientada para uma finalidade específica e que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história.

Cabe ao educador e à instituição escolar “essa percepção crítica de que o trabalho com a variação não pode ser fronteira, enquadrado a dois únicos eixos” (Santos; Melo, 2019, p. 130). Por isso, é importante a leitura crítica e reflexiva diante do documento, pensando na formação do aluno enquanto sujeito capaz de refletir sobre a língua em uso e as variedades que a compõem, evitando futuras consequências como o preconceito linguístico.

Deste modo, a sociolinguística educacional contribui para abordar a temática variação linguística em sala de aula, uma vez que ela combate o preconceito linguístico, priorizando a língua materna do sujeito, que “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua” (Bagno, 2007, p. 33). O ensino pautado no uso real, vivo e verdadeiro da língua traz mais significado ao aluno, deixando de lado o ensino tradicional que prioriza a fixação de regras de conceitos. Considerar a heterogeneidade da língua é primordial, sendo que, em cada comunidade, existem modos próprios de falar, cujo “comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática que ele/ela se encontra” (Faraco, 2008 p. 40).

Carlos Faraco (*op. cit.*) faz a distinção entre norma comum, norma gramatical e norma-padrão. A norma comum ocorre de forma habitual no uso dos falantes em situações monitoradas de fala e escrita. Já a norma gramatical se deu a partir da flexibilização dos gramáticos diante dos juízos normativos, quebrando a tradição

excessivamente conservadora. A norma padrão designa aquilo que tem caráter normativo que regula o comportamento dos falantes em determinadas situações.

Vale destacar que a palavra norma tem dois sentidos, podendo se referir ao que é normal, em que “designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (‘normais’) numa determinada comunidade de fala” (*Ibidem*, p. 76) ou à normatividade que é utilizada no funcionamento monitorado da língua, pois “[...] serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações” (*Ibidem*, p. 76).

Ainda Faraco (*op. cit.*, p. 94) traz o conceito de norma curta, que é o conjunto de “[...] preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro [...]”. Assim, este conceito é abordado como verdade absoluta, sendo uma justificativa para humilhar e constranger os sujeitos. Entretanto, é notório que, conforme Reis e Marcondes (2008, p. 2), “a escola ainda não está preparada para trabalhar a diversidade linguística, há muito preconceito arraigado na concepção de ensino da instituição”.

Nesta lógica, para a escola aceitar a variação linguística, precisa mudar sua visão em relação à educação, visto que

Enquanto isso não acontece, os professores mais bem esclarecidos deveriam pelo menos discutir o problema da variação linguística com seus alunos e mostrar-lhes como os diferentes dialetos são, por que são diferentes, o que isso representa em termos de estruturas linguísticas das línguas e, sobretudo, como a sociedade encara a variação linguística, seus preconceitos e a consequência disso na vida de cada um (Cagliari, 2010 p. 39).

Portanto, a escola é o espaço privilegiado para se trabalhar com a questão da variação linguística, uma vez que, a partir de

estudos dos linguistas em relação às transformações da linguagem ao longo do tempo, “constatarem que muitos dos fracassos são decorrentes da supervalorização da linguagem padrão e elitista” (Reis; Marcondes, 2008, p. 9).

Além disso, o professor deve estar a par dos avanços da linguística através de sua formação continuada, porém a falta de investimentos governamentais e a sobrecarga do professor delimitam essa prática.

Deve-se levar em consideração que “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 35). Conforme Bagno (2007), o preconceito linguístico está vinculado à confusão que surgiu, ao longo da história, entre língua e gramática normativa. Essa confusão acontece pelo fato de os sujeitos compararem o modo de falar cotidiano com a gramática normativa. Com isso, o preconceito linguístico afeta a educação escolar, uma vez que privilegia uma variedade em detrimento de outra.

Neste viés, ressalta-se a importância de trabalhar com a variação linguística desde a Educação Infantil, e a abordagem dessa temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, documentos curriculares normativos, como a BNCC, deveriam orientar, de forma clara e contundente, a importância da variação linguística.

A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, devem desenvolver. Este documento funciona como referência obrigatória para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, e também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em

todo o país. Infelizmente, esse alinhamento objetiva implementar um processo de avaliação padronizada, marcado pelo reducionismo e controle nos resultados.

Em síntese, a BNCC determina, por meio de habilidades e competências, quais os objetivos de aprendizagem que são essenciais e devem ser atingidos e o Projeto Político Pedagógico (PPP), estipulando como esses objetivos serão alcançados. Conforme enfatiza Dourado e Siqueira (2019, p. 297), “a pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento”. Nos componentes curriculares da BNCC, são apresentados quadros com unidades temáticas que condizem com o assunto/tema a ser desenvolvido. Os objetivos finais e específicos são as habilidades que apresentam as capacidades que os alunos devem desenvolver em cada nível de ensino.

O componente curricular de Língua Portuguesa está organizado em cinco práticas de linguagens que correspondem tanto para o Ensino Fundamental anos iniciais quanto para o Ensino Fundamental anos finais, sendo: oralidade, leitura/escuta, produção/escrita e análise linguística. Cada eixo organizador contém unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. A BNCC enfatiza que “embora as habilidades estejam agrupadas por eixos organizadores, as fronteiras entre eles são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, eles estão intimamente interligados” (Brasil, 2017, p. 65).

Considerando o documento, ressalta-se que o tratamento dado à variação linguística, inicialmente, traz afirmações que podem ser vistas como positivas. Em seu texto, a BNCC aponta que pretende desenvolver o ensino considerando e contemplando os seguintes elementos o “[...] cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2017, p. 68). Em relação à

diversidade cultural, é destacado também do texto introdutório o seguinte:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do *português e de suas variedades*. Esse *patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (Ibidem, p. 68, grifo nosso)*.

O conhecimento do patrimônio linguístico, sem dúvida, pode proporcionar ao aluno condições para lidar com as variedades da língua, sem sobrepor uma sobre as outras, mas considerando o contexto de uso e os fatores sociais e culturais. Conforme Faraco (2008, p. 43), “um mesmo falante domina mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos [...]”. Como afirma Cagliari (2010), a escola deve mostrar aos alunos a variedade da língua e a norma culta como forma de organização da língua.

A escola, naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo o dialeto de cada um, e que se, todos escrevessem as palavras como se falam e usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras e isso dificultaria em muito a leitura, entre os falantes de tantos dialetos (*Ibidem, p. 31*).

A BNCC também menciona aspectos relativos ao tratamento na escola da diversidade linguística, presente no contexto atual da nossa sociedade, ao afirmar que considera “relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos” (Brasil, 2017, p. 70). Dessa maneira, considera-se importante observar as contribuições do

documento para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que este irá orientar o trabalho do professor em sala de aula.

Considerando os eixos organizadores da BNCC, que trazem as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC agrupa as práticas de linguagem que se realizam em práticas sociais orais, com ou sem contato face a face (*Ibidem*, p. 76). Segue abaixo um quadro que sintetiza a presença da variação linguística nas práticas de linguagem (eixo Leitura, eixo Produção de Texto, eixo Oralidade e eixo Análise Linguística/Semiótica).

Quadro 1. Práticas de linguagem que contemplam a variação linguística na BNCC (Brasil, 2017).

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
Eixo Oralidade	<p>-Refletir sobre diferentes <i>contextos e situações sociais</i> em que se produzem textos orais e sobre as <i>diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos</i> que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</p> <p>-Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</p> <p>-<i>Estabelecer relação entre fala e escrita</i>, levando-se em conta o modo como as duas <i>modalidades se articulam em diferentes gêneros</i> e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea, etc.), as semelhanças e as diferenças entre <i>modos de falar e de registrar o escrito</i> e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p> <p>-Oralizar o texto escrito, considerando-se as <i>situações sociais</i> em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</p> <p>-<i>Refletir sobre as variedades linguísticas</i>, adequando sua produção a esse contexto.</p>

Eixo Leitura	<p>-Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, <i>as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</i></p> <p>-Identificar implícitos e os <i>efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem</i>, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <p>-Inferir ou deduzir, pelo <i>contexto semântico ou linguístico</i>, o <i>significado de palavras ou expressões desconhecidas.</i></p> <p>-Identificar ou selecionar, em função do <i>contexto de ocorrência</i>, a <i>acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão</i></p> <p>-Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas <i>marcas linguísticas</i>, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>
---------------------	---

<p style="text-align: center;">Eixo Produção de Textos</p>	<p>-Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiótica e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <p>-Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão, etc.</p> <p>-Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento, etc.), à <i>variedade linguística</i> e/ou <i>semioses apropriadas a esse contexto</i>, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão, etc.</p>
<p style="text-align: center;">Eixo Análise Linguística/Semiótica</p>	<p>-Conhecer algumas das <i>variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</i></p> <p>-Discutir, no fenômeno da <i>variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</i></p>

Fonte: Brasil, 2017, p. 70 a 81, organizado pelas autoras (grifo nosso).

Diante desse quadro de habilidades, foram selecionadas apenas aquelas que se referem à variação linguística. Apesar dos avanços nos estudos em linguística que apontam para a importância de se problematizar as questões da variação linguística no processo de ensino e aprendizado na educação escolar, observamos que a BNCC apresenta a variação linguística nas práticas de linguagem. No entanto, a temática não é abordada com tamanha relevância, prevalecendo os conteúdos referentes à gramática e às normas padrão do Português.

Em geral, salienta-se que essas habilidades visam promover uma aprendizagem que considera “os contextos” e as “situações sociais” presentes nas atividades de produção de textos e eventos de oralidade. Em conformidade, Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que a língua é um fenômeno social, visto que o uso é regido por normas culturais; além de o falante ter domínio das regras internas da língua, tem de usá-la de forma adequada à situação de fala.

A relação entre fala e escrita está vinculada a habilidades diferentes, como: (1) Estabelecer relação entre fala e escrita; (2) Oralizar o texto escrito; (3) Refletir sobre as variedades linguísticas. Ao estabelecer essas relações entre a língua oral falada e a língua escrita (como descrita em 1), a BNCC considera a concepção de língua como heterogênea. O texto aponta também a relevância de conhecer as mudanças ocorridas na língua, refletir sobre as variedades e tematizar o valor social atribuído a elas.

também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2017, p. 81).

O trabalho com a variação linguística, por meio da oralidade, volta-se à superação do preconceito, visto que o professor, ao trabalhar com atividades de retextualização (como descrita em 2), adequando-se diante dos contextos, reflete sobre as situações de uso da língua, por exemplo. É importante destacar que oralidade e escrita são práticas da mesma língua que possuem suas peculiaridades, mas que não acontecem de forma contrária entre si. Dizer que a escrita se sobrepõe à fala como mais importante é um pensamento errôneo, visto que as duas formas permitem textos com coesão e coerência.

A BNCC propõe o conhecimento das diferenças e semelhanças entre os modos de falar ao indicar a reflexão sobre as variedades linguísticas (descrita em 3). É notório que a principal contribuição pedagógica ao trabalhar com esses eixos em sala de aula é desenvolver a competência oral dos alunos, o que irá contribuir para a aquisição e aprimoramento de sua competência escrita.

Na sequência, transcreve-se da BNCC (Brasil, 2017) um fragmento referente ao componente curricular de Língua Portuguesa (3º, 4º e 5º ano), visto que foram destacados apenas os trechos que abordam a questão da variação linguística.

Quadro 2. Variação linguística no componente curricular de Língua Portuguesa (3º, 4º e 5º ano) – BNCC (Brasil, 2017).

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades		
		3º ano	4º ano	5º ano
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate, etc.).		
	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes <i>variedades linguísticas</i> , identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.		

Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos/gramática	-	EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados. (EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, <i>marcadores das falas</i> das personagens e de cena.	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as <i>escolhas de variedade e registro linguísticos</i> de <i>vloggers</i> de vlogs opinativos ou argumentativos.
--	--	---	---	--

Fonte: Brasil, 2017, organizado pelas autoras (grifo nosso).

Observação: feito um recorte das seguintes páginas: 110-111, 124-125 e 133.

Diante do quadro exposto, é possível constatar que a variação linguística começa a ser discutida somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, não sendo abordada nos anos anteriores. No entanto, a variação da língua deveria ser trabalhada desde o início da escolarização, uma vez que, ao ingressar na escola, a criança já aprendeu a falar e entender a linguagem sem necessitar de treinamentos para isso. Em conformidade, Cagliari (2010) afirma que a criança já com três anos de idade é considerada um falante nativo de sua língua. Segundo o autor, geralmente, no processo de alfabetização é ensinada aos alunos a escrita formal sem intervenções da fala cotidiana.

Porém, o autor destaca a importância de se considerar na alfabetização também a variação de escrita dos alunos, baseando-se em possibilidades da fala individual e dialetal. Isso é possível no

momento em que o professor deixa os alunos escreverem de forma livre, utilizando o conhecimento que já dispõem dos usos das letras e do alfabeto. Além de servir como pretexto para mostrar a distinção entre fala e escrita, poderia mostrar as variações dialetais e por que se usa a forma ortográfica convencionalizada.

Neste sentido, por mais que em seu discurso de construção da base defenda a existência de uma parte diversificada no currículo, o que se percebe é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Aquilo que se anuncia como “base”, poder-se-á converter-se em “currículo mínimo”. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300). Logo, a padronização de uma base para todo o país implica em desigualdades, visto que, ao selecionar o que entra ou não no currículo, é uma decisão política, pois está favorecendo alguns e prejudicando a maioria minorizada.

Assim, cabe ao educador e a instituição escolar “essa percepção crítica de que o trabalho com a variação não pode ser fronteira, enquadrado a dois únicos eixos, pois cairíamos, mais uma vez, na ordem de velhos problemas referentes ao ensino de língua portuguesa” (Santos; Melo, 2019, p. 130). Portanto, é importante a leitura crítica e reflexiva da BNCC, pensando na formação do aluno enquanto sujeito capaz de refletir sobre a língua em uso e as variedades que a compõem, evitando futuras consequências como o preconceito linguístico, visto que “as ações e os objetivos da educação devem convergir para uma formação emancipadora, portanto, como prática social” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 303).

Considerações Finais

Em suma, com base nas reflexões sobre a variação linguística apresentadas neste texto, concluímos que a língua não é uniforme ou estática, mas sempre se encontra em movimento, pois está condicionada por diversos fatores linguísticos e sociais.

Em relação ao tratamento dado à variação linguística na BNCC, foi possível constatar que o documento contempla a

temática nos eixos de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica), porém com baixa relevância, prevalecendo os conteúdos referentes à gramática do Português padrão. A variação linguística começa a ser discutida somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, não sendo abordada nos anos anteriores. Desse modo, a variação linguística pode até ser vista por muitos como algo de baixa relevância, devido ao fato de ser pouco explorada na BNCC.

Recai, portanto, sobre a responsabilidade do professor propiciar condições de acolher, respeitar e abordar a diversidade linguística dos alunos na sala de aula. Sabe-se que o papel do professor é de extrema importância, mas essa temática deveria ser trabalhada em conjunto por todos os membros da sociedade e, especialmente, a variação linguística deveria ser tratada de uma forma mais sistemática e detalhada na BNCC. Portanto, compreender os ensinamentos linguísticos sobre a variação linguística e perceber as ideologias que a língua carrega é fundamental para entender os impactos sociais causados pelas nossas escolhas como professores.

Logo, a partir desse estudo, se pretende que a variação linguística ganhe mais espaço nas pesquisas acadêmicas e nos documentos oficiais como a BNCC. Não podemos desconsiderar que a língua faz parte do cotidiano de todo ser humano e que cada comunidade de fala tem suas características próprias, que não devem ser rejeitadas ou excluídas, mas compreendidas em seu contexto de uso.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **MEC/SEB**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

DOURADO, Luís Fernando; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REIS, Andreia Rezende Garcia; MARCONDES Gláucia Siqueira. Diversidade linguística e o processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia, n. 4, jan./jun. 2008.

SANTOS, Aymmé Silveira; MELO, Raniere Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2019.

SILVA, Lygia de Assis. Como trabalhar a variação linguística em sala de aula? **Anais do VII Congresso Nacional de Educação** (Conedu), Maceió, 2020.

O DESENHO COMO PRODUÇÃO CULTURAL E EXPRESSÃO DO PENSAMENTO DAS CRIANÇAS

Sandra Regina Gardacho Pietrobon¹

Introdução

Este ensaio teórico tem como objetivo apresentar aspectos sobre a concepção de infância e o desenho como expressão do pensamento infantil, entendendo a infância como um tempo vivido pelo sujeito criança e que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) enquadra-se, cronologicamente, até os 12 anos incompletos.

O desenho, nas práticas pedagógicas, é algo bastante utilizado a fim de servir de meio para que educadores entendam e vislumbrem sobre como as crianças compreendem as coisas e o mundo, bem como é parte da documentação pedagógica, por ser registro das ações educativas. Então, o estímulo a essa proposta/ferramenta é, também, meio para que, a partir do desenho, a criança possa evoluir para a grafia das palavras.

Pontua-se, neste capítulo, que o desenho possa ser uma prática constante, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, aliado à escrita, poderá traduzir o pensamento das crianças e deixá-las se expressarem por meio de outras linguagens, como o teatro, a música, a oralidade e demais componentes das artes plásticas (modelagem, pintura, artesanato entre outras).

¹ Pedagoga e licenciada em Letras (Unicentro). Mestre em Educação (PUC-PR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da Unicentro, nas modalidades presencial e a distância. Professora colaboradora do PPGE/Unicentro. Líder do grupo de pesquisa “Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas”. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

Ser criança e viver a infância

Pensamos as crianças como partícipes nos processos da vida social, dentro e fora da escola, ou seja, a entendemos como seres que atuam e precisam ter espaços de fala, bem como seus direitos sejam garantidos e concretizados nas práticas.

A autora Peloso (2014, p. 15), ao demonstrar essa concepção da criança como sujeito social, indica, sobretudo, as questões que implicam a partir desta:

O reconhecimento de todas as pessoas como sujeitos sociais é condição humana essencial. As pessoas que são privadas dessas condições por sistemas opressores e pelas desigualdades sociais são destituídas de seus direitos básicos de existência. Nesse sentido, é importante destacar que as crianças, em suas diferentes infâncias, muitas vezes por não serem consideradas sujeitos sociais, são vítimas de opressão. [...] Assim, refletir sobre essa perspectiva implica entender como as crianças estão sendo educadas para desenvolverem a sua autonomia e terem as suas ideias e expressões respeitadas.

A reflexão de Peloso (*op. cit.*) nos traz a percepção de que a condição da criança, como sujeito social e de direitos, é algo que necessita ser muito bem organizada, falando aqui em termos institucionais, o qual é nosso foco, e que isso seja garantido no planejamento docente, como conceito base para se organizar o cotidiano com as crianças.

Na visão de Kuhlmann Júnior (2007), para complementar a visão da autora citada anteriormente, este explica que a infância é uma condição do ser criança, e para compreendê-la, é necessário visualizar os diversos contextos históricos, sociais e também geográficos, observando o ponto de vista das crianças, e não somente a representação que os adultos fazem sobre elas.

Coadunando com o olhar sobre a infância enquanto uma categoria a ser estudada de modo heterogêneo, temos a abordagem da Sociologia da Infância, a qual destaca a diversidade das crianças,

e as considera em aspectos múltiplos, destacando que elas são sujeitos sociais, de direitos, e merecem o seu espaço de expressão, o que é destacado, inclusive, quando se fazem pesquisas com crianças, que estas realmente apareçam – seus pensamentos, suas vozes, sua expressão, sua produção, haja vista que, por muito tempo, ao se fazer pesquisas com crianças, se prevalece a visão do adulto em detrimento das reais participantes do processo – as crianças.

Dito isto, Sarmiento (2013) nos explica que os estudos da criança veem as crianças como categoria social a ser estudada numa abordagem biopsicossocial e interdisciplinar e,

Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como *ser-em-devir* [...], para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como *ser-que-é* na completude de suas competências e disposições. Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto (p. 15, grifo do autor).

As culturas da infância, enquanto modos e hábitos de vida, bem como vivências com o ambiente e demais pessoas em seu entorno, requer uma compreensão mais ampla do contexto social, histórico, econômico dentre outros. Deixar espaço para que a criança seja ativa e protagonista, porque é, e não será apenas num futuro, é um grande desafio aos educadores, sobretudo, no que tange aos princípios e práticas que atendam a essa abordagem, quanto ao conceito de criança e infância.

O desenho como produção cultural das crianças e a livre expressão do pensamento

O desenho infantil pode ser compreendido *para além* do registro do que se trabalha com as crianças, em termos pedagógicos. Quando a criança segura um lápis de cor ou giz de cera, desde muito pequena, para ela, é um momento de experimentação, de novidade, ou de deixar uma marca sobre o que vive, vê ou sente naquele momento. E se formos conversar com as crianças sobre o que quiseram dizer com aqueles traços? Muitas ideias serão colocadas e que nos ajudarão, enquanto educadores(as), a compreender o pensamento infantil.

Imagem 1. Professora interagindo com as crianças.



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/jovem-professora-de-frente-ajudando-seus-alunos-na-aula_9571909.htm#fromView=search&page=1&position=17&uuid=e0c98ac4-e1e5-4691-9cb9-e41698944a07.

As crianças, como abordado no início do texto, possuem suas ideias, são ativas no seu ambiente, seja na casa, na escola, ou outros espaços, e percebem como as coisas se organizam, até porque, a mediação do adulto lhes dá essa percepção. Por isso a necessidade de se repensar em como estamos interagindo com as crianças em situações que querem expressar seu pensamento, seja por meio do desenho ou de outras formas e linguagens.

Gostaríamos de destacar dois aspectos relevantes nessa mediação, pois, como discutimos a temática do desenho infantil no contexto institucional, o tomamos sob dois pontos de vista: 1º- a educação é um processo intencional e permeado pela cultura; e, 2º- o direito de a criança se expressar precisa ser pensado e respeitado. Sans (2007, p. 17) comenta sobre estes aspectos, a educação e a cultura:

A cultura é um conjunto amplo de conhecimentos, crenças, arte, moral, direitos, costumes, aptidões, hábitos adquiridos pelo homem. A sua complexidade é tanta, que os pais sentem necessidade de integrarem os filhos na sociedade em que vivem, sendo a escola um importante e insubstituível veículo de convivência e de conhecimento para a formação sadia do cidadão. [...] A educação é um processo contínuo, dinâmico e ininterrupto [...].

O autor destaca que o processo de educação se dá por diversas formas, e neste contexto, está a cultura, haja vista a constante interação das pessoas com o meio no qual vivem, com as demais pessoas, seus modos de vida, de pensamento; portanto, é algo que se dá durante toda a existência.

Nesse sentido, pontuamos que o direito de a criança se expressar é algo a ser pensado no cotidiano das instituições, por diferentes modos, o que precisa ser garantido no planejamento docente. A expressão livre é um dos princípios em pedagogias da infância do século XX, como a pedagogia italiana das Cem Linguagens (Reggio Emilia) que teve como seu idealizador o educador Loris Malaguzzi. A expressão livre das crianças é algo a ser praticado em situações mobilizadoras do pensamento infantil, com perspectiva integradora entre os conhecimentos curriculares, as ações com as crianças e a interação dos adultos e crianças-crianças no contexto de aprendizagem (Pietrobon, 2019), sobretudo com a proposta do ateliê, com enfoque nas artes visuais, resgatando a dimensão estética no que tange à produção do conhecimento, e enfatiza-se que “[...] essa pedagogia tem na arte seu fundamento,

além da ciência, que é permanentemente problematizada” (Faria, 2007, p. 281).

O ateliê tem a função de ser um espaço para criação, para a novidade, para a busca de novos saberes, para a pergunta:

Portanto, trata-se de uma educação que privilegia a co-presença de todas as linguagens. Dessa forma, o ateliê atualizou a cultura italiana da imagem, gerando não um espaço separado onde é cômodo pintar, desenhar, fazer esculturas, construir engenhocas e onde se pode sujar e bagunçar, mas onde se promove o trabalho conjunto do(a) atelierista, da professora e das crianças. Nessa relação a três potencializa-se o desenvolvimento integrado das múltiplas linguagens (*Ibidem*, p. 281).

Assim, podemos entender que, ao existir um espaço no currículo da escola da infância e uma formação continuada docente que lhe dê subsídios para que o desenho e outras linguagens possam ser incorporadas como *meio* e, não apenas *como fim*, poderia ser possível que o potencial das crianças pudesse ser ampliado, frente a diferentes possibilidades de realização de propostas, em conjunto e num ambiente que é pensado, sistematicamente, para que a criança se expresse.

O desenho infantil como meio de livre expressão da criança e fonte para o acompanhamento do desenvolvimento infantil

Ao atentarmos para o desenvolvimento infantil, observamos também, no que se refere aos desenhos infantis, algumas características apresentadas em suas produções, e que poderemos analisar essa evolução à medida que interagem com mais materiais, ouvem histórias, realizam atividades propostas na instituição educativa ou participam em outros espaços de vivência. Tudo enriquece e pode contribuir para seu crescimento em vários âmbitos (social, emocional, motor, cognitivo artístico, interpessoal entre outros), desde que, obviamente, sejam estímulos positivos e que agreguem ao seu pleno desenvolvimento.

A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades (Felipe, 2012, p. 31).

Então, percebemos que a relação das propostas vividas pelas crianças, no ambiente institucional, considerando suas experiências familiares, e em outros espaços em que participa, é um caminho a ser percorrido e plasmado no planejamento docente, tendo a criança como ser histórico e participante. Nessa perspectiva, temos, como exemplo, a pedagogia de Reggio Emilia, abordagem italiana de educação da infância, que propõe que a criança seja o centro, protagonista, e que os(as) professores(as) estejam, constantemente, em formação, a partir das práticas experienciadas com as crianças:

Em Reggio Emilia, [...] a ênfase é na pedagogia de projetos, com vistas à construção do conhecimento partindo das experiências que as crianças vão adquirindo com diferentes materiais, trocas e interações. O que emerge nessa abordagem é a documentação do percurso que os professores necessitam realizar: com os desenhos das crianças, anotações das falas destas, gravações em áudio e vídeo, fotos; para que tudo esteja registrado, e ao final de um bimestre ou semestre, o itinerário percorrido é explicitado para os pais e comunidade, utilizando-se de diferentes linguagens (mostras culturais, teatro, exposições, desenhos, maquetes, registros diversos, entre outros) (Pietrobon, 2019, p. 243).

Portanto, como professores(as), é salutar considerar o desenho como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, seus olhares sobre o mundo e sobre a sua participação neste, em contato com o ambiente e com as pessoas. Os desenhos produzidos pelas crianças são, geralmente, parte de mostras culturais, material de vídeos didáticos, exposições artísticas, que valorizam essa participação das crianças e suas percepções sobre os temas e aprendizagens que se efetivam na interação e na

construção de conhecimento, por meio de diversas estratégias que são pensadas com enfoque em objetivos específicos para cada etapa de aprendizado.

Nesse sentido, o ato de desenhar é o fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, uma espécie de documento que registra a evolução da criança. Ao desenhar, a mesma desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva e ativa com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, com a utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros, a leitura do mundo (Bulaty; Adena, 2017, p. 185).

A criança realiza desenhos espontâneos, conta sobre suas ideias, quanto ao que quis expressar, e essa interação com os adultos é relevante como ponto de partida para outras produções, com materiais diversificados, e o estímulo à oralidade, bem como o entendimento de que tudo pode ser registrado, seja pelos desenhos ou pela escrita, a qual é observada pelas crianças no contexto social.

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar (Moreira, 1999, p. 15).

O desenho é também uma linguagem, entendendo esta como uma forma de expressão. A autora Moreira (*op. cit.*) destaca que o ato de desenhar para a criança são tentativas iniciais e recorrentes que as levam à escrita; então, é registro dos eventos da vida desta, e qualquer objeto pode servir para tal.

A linguagem artística, o desenho enquanto produção cultural da criança, inicia quando a mesma reage às experiências sensoriais estabelecendo contato com o mundo, desenvolvendo-se

intelectualmente, fisicamente, emocionalmente [...] e socialmente (Pietrobon, 2010, p. 90).

Esta ideia, podemos corroborar com o que aborda o autor Sans (2007). Este comenta que, nos desenhos, se pode perceber o nível de aprendizado das crianças, contemplando aspectos emocionais e de percepção do que está à sua volta. Bem como o autor explica que, em desenhos de crianças de lugares diferentes do mundo, conseguimos observar aspectos similares, como exemplo, a figura humana; mas que há diferenças obviamente, conforme as questões culturais, e a forma como cada criança as experimenta.

Desta maneira, para explicitarmos estas características do desenho infantil, iremos pontuá-las na tabela 1 que segue:

Tabela 1 – Características gerais do desenho infantil.

1-2 anos	2-3 anos	¹ A partir dos 3 anos	Entre 4-5 anos	Por volta dos 6 anos	Até os 10 anos
Etapa marcada pelos primeiros riscos na folha de papel. A criança ainda não tem domínio da parte motora, mas é curiosa quanto aos objetos para riscar.	A criança começa a demonstrar maior controle motor e realiza tentativas com objetos para riscar. Iniciam-se os movimentos circulares no papel ou outra base de registro. Nessa fase, muitos círculos próximos que são feitos podem lembrar até as primeiras formas de tentativa de escrita.	Os desenhos circulares vão evoluindo conforme o controle motor da criança, e o círculo vai se modificando, sendo agregado a ele riscos ao redor do círculo, que algumas crianças podem chamar de “sol”, e que trazem, também, a tentativa de reprodução do rosto humano. sendo as demais partes da figura humana acrescentadas depois (braços,	Com a evolução da representação da figura humana e a inclusão, cada vez mais, de partes do corpo, vestimentas, também aparecem, os cenários com aspectos ricos que o compõem. Nesta fase, a criança traz para suas representações situações e objetos do mundo exterior,	A criança realiza a descoberta de que, o desenho representa o real. Nestes desenhos, podem aparecer pessoas com quem convive, lugares onde vive e passeia, objetos afetivos ou de que não gosta, além de situações que ocorreram com a criança. “A figura humana já começa a ser representada também de perfil” (Sans, 2007, p. 52). A natureza e os objetos são demonstrados de forma repetitiva, mas, aos poucos, a criança inova ou acrescenta algo	A criança atinge uma maior percepção do mundo, sendo a fase denominada <i>figuração realista</i> (Lowelfeld; Brittain, 1977 <i>apud</i> Sans, 2007). Tende a desenhar a partir de uma lógica, e apresenta senso crítico em relação ao que realiza, o que, de certa forma, lhe tira um pouco da forma espontânea. A demarcação do plano permanece, e há o aspecto da

¹ Indicamos estas idades conforme a fonte consultada, bem como a percepção da autora do capítulo em relação a ela e pela experiência como professora de crianças, na etapa da Educação Infantil, entendendo que nenhuma etapa ou fase é rígida, pois cada criança possui suas singularidades.

		pernas, orelhas, entre outros).	o que revela a forma como a criança <i>se vê</i> no contexto e o que quer registrar sobre ele.	a mais, como elementos de um cenário, e a linha que tem a função de servir de apoio. Assim, esta fase é denominada de <i>figuração esquemática</i> (Lowelfeld; Brittain, 1977 <i>apud</i> Sans, 2007). Em alguns desenhos, a criança pode colocá-la como ponto de referência em relação aos demais objetos. Aparecem os desenhos no <i>plano deitado</i> , como se a criança estivesse vendo de um plano acima, ou ainda, desenhos em <i>raio X</i> , demonstrando o que há dentro de objetos e pessoas.	profundidade sendo apresentada. Embora algumas crianças possam dar valor à habilidade e à técnica, os docentes precisam valorizar a livre expressão, para que as crianças se sintam encorajadas em suas produções.
--	--	---------------------------------	--	--	--

Fonte: organização da autora, com base em Sans (2007).

As fases ou etapas demonstradas servem de base para entendermos que as crianças, ao serem estimuladas em suas criações, poderão ir incluindo elementos ricos do seu cotidiano em seus desenhos e efetuar registros belíssimos de sua compreensão do que é trabalhado com elas no contexto institucional. Assim, entendemos que

A função da professora ou do professor deve ser de facilitador de tais contextos, orientadora no desenvolvimento deles, assessora sobre os recursos a utilizar, animadora diante de novos descobrimentos, e de respeito às produções das meninas e dos meninos. Tudo adquire uma especial significação, se recordamos que um dos grandes objetivos que pretende potencializar é o desenvolvimento da capacidade criadora. Assim as contínuas interferências em seus trabalhos com indicações diretas vão a condicionar o resultado deles. A respeito deste tema, Lowenfeld sinaliza que, corrigir, criticar, mandar copiar um modelo e censurar é desastroso para o desenvolvimento da criação.

A ação da professora e do professor deve motivar as meninas e os meninos para melhorar a observação, a reflexão, a investigação, a expressão e a crítica, da fruição e prazer das atividades plásticas que realizam (Muñoz, 2007, p. 342, tradução nossa).

Entendemos que a postura dos(das) docentes influencia na produção das crianças, então, um ambiente motivador e que valorize a produção delas é sempre mais adequado à prática pedagógica. Nesse viés, o registro do que vem sendo realizado tem o desenho infantil como fonte de documentação pedagógica e instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças, entendendo a avaliação na Educação Infantil com a perspectiva de acompanhamento dos processos, entendendo que, nos documentos oficiais, essa ideia é posta como seguimento. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos a avaliação formativa como abordagem que traz, em sua concepção, o revisitar as aprendizagens, retomá-las e recuperar saberes e conhecimentos vinculados não apenas ao currículo da escola, mas também outros

que estejam vinculados às demais experiências das crianças e que colaboram para seu desenvolvimento integral (Brasil, 2009, 2017).

A observação e a escuta sensível dos processos de desenvolvimento das crianças nos dão possibilidades de detectarmos o que elas estão aprendendo e como estão compreendendo o que trazemos em nossas propostas. Isto então, pode ser registrado com as crianças para que tenhamos possibilidades de revisitar nossas vivências, e assim redimensionar o que é necessário em termos de ensino e aprendizagem, abordando de uma maneira mais sistemática, mesmo na etapa da educação infantil, pois estamos falando de saberes pedagógicos, curriculares e experienciais, os quais precisam estar assentados nas discussões que trazem os documentos oficiais (Pietrobon, 2024, p. 224).

Nosso enfoque, em termos de documentação pedagógica, dar-se-á na etapa da Educação Infantil, haja vista que exemplificamos a abordagem de Reggio Emilia, que traz a avaliação compartilhada, o registro de formas diferenciadas do percurso, a visão de que as crianças são ativas e curiosas, bem como há uma necessidade da busca, da interrogação da realidade e da elaboração de conceitos, problematizando a ciência nos projetos desenvolvidos. “Porque a documentação, independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência” (Davoli, 2020, p. 27).

Assim, tem-se a prática docente focada em objetivos mais amplos, no planejamento revisitado e na avaliação como *meio* e não como *fim*. Desta forma, o(a) educador(a) precisa olhar, observar com atenção, estar sempre atento(a) às mudanças e às necessidades das crianças, pois, segundo Davoli (*op. cit.*), a observação tem um sentido de conhecer, compreendendo que há uma subjetividade, tanto dos(as) professores(as) quanto das crianças, além do levantamento de hipóteses, escolhas que fazemos baseadas em nossas referências teóricas/epistemológicas, e questões culturais/históricas e sociais nas quais estamos envolvidos(as).

O adulto é, sobretudo, um observador, mas realiza as interações, por meio do diálogo. Dessa maneira, ocorre uma dinâmica no que tange à escuta-observação-documentação e a interpretação. E, a partir da documentação realizada, de formas diferenciadas, podemos pensar que essas fontes de memória e registros realizados são feitos/escritos para alguém, e quem são? - As crianças, suas famílias, a comunidade, a equipe pedagógica, estagiários que realizam atividades na instituição, dentre outros. Por meio da documentação pedagógica, sua análise e interpretação, pode-se estabelecer a relação entre a proposta da escola e os objetivos desta, se realmente estão concretizando-se.

Tomando estes elementos pontuados, então temos alguns questionamentos, os quais podem servir de guia para estabelecermos ações em nosso cotidiano com as crianças: Considerando a nossa realidade, documentamos o cotidiano? Quais instrumentos temos utilizado? O que necessitamos viabilizar? Estas questões podem nos ajudar a buscarmos formação contínua, sendo a documentação pedagógica um instrumento, também, de autoformação e de leitura da realidade (Pietrobon, 2024, p. 229).

A documentação pedagógica, então, tem a função de que os avanços e a participação das crianças sejam evidenciados, servindo de possibilidade de leitura da realidade, mas desde que ocorra a interpretação destes, para que não fiquem silenciados (Davoli, 2020). Para tanto, a relação com as teorias da aprendizagem, dentre outras fontes de temáticas diferenciadas, possa servir para a efetivar a relação teoria e prática, na tentativa de realizar descobertas a partir da vivência, entendendo que “Observação, documentação e interpretação constituem três partes inseparáveis de um mesmo processo” (*Ibidem*, p. 31).

A documentação pedagógica tem aliados, na atualidade, como recursos tecnológicos digitais, que facilitam o registro dos momentos, seja com fotos ou vídeos, estes já devidamente autorizados pelas famílias e responsáveis das crianças para fins estritamente pedagógicos. Nóvoa (2023) tem pontuado em seus escritos que, embora o digital faça parte das nossas vidas, e possa ser um aliado pedagógico, não podemos nos esquecer de que a

educação é feita de encontros, interações, e para isso, a escola é um lugar social e comum a todos, na qual teremos a possibilidade de conhecer, recuperar aprendizagens e mudar o que é possível e necessário, mas sempre com a preocupação com as pessoas.

Reflexões finais

Discutimos, neste capítulo, o desenho como forma de expressão do pensamento infantil, e que, por meio deste, pode-se observar as emoções das crianças, dialogar com elas acerca do que pensam sobre o mundo e o que estão aprendendo em termos curriculares, no espaço institucional.

A escola pode ser um espaço de criação, desde que os(as) professores(as) tenham a disposição de organizar o tempo e o espaço do seu planejamento, incluindo propostas, as quais abram possibilidades às crianças de que o desenho possa ocorrer de forma livre, com interações ricas com os materiais, com os adultos e entre crianças-crianças.

Pontuamos, também, que o desenho é parte da documentação pedagógica, a qual se concretiza durante o processo e não é um fim em si mesma, servindo de base para a reflexão docente a partir das suas realizações com as crianças, sendo parte, também, da formação continuada destas.

Por fim, entendemos que a concepção de criança como sujeito social, de direitos, participante e protagonista faz muita diferença no planejamento das práticas, no acompanhamento destas e na interação dos adultos com as crianças, pois estas se consideram como parte do percurso de aprendizado, e não somente coadjuvantes.

Referências

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069c/compilado.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Educação Infantil, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

BULATY, A.; ADENA, K. Ateliê de arte na infância: construção da identidade e sentidos. *In*: UJIIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (Org.). **Práxis educativa e infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KHISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MUÑOZ, J. R. M. Educación plástica. *In*: ORTEGA, J. L. G. (Coordinador). **Educación infantil**. 3ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PELOSO, F. C. Um olhar sobre infâncias e crianças: da experiência negada à condição da existência humana. *In*: PELOSO, F. C.; SILVA, S. S. C. (Org.). **Infância e Inclusão Social: cenas da experiência humana**. Curitiba: Editora Íthala, 2014.

PIETROBON, S. R. G. **Fundamentos da educação infantil**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2010.

PIETROBON, S. R. G. Pedagogias da Infância: itinerários para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *In*: PIETROBON, S. R. G. (Org.). **Políticas e práticas na formação docente e o atendimento à infância**. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2019.

PIETROBON, S. R. G. A avaliação e a documentação pedagógica na educação infantil. *In*: GASPARELO, R. R. S.; MAROCHI, A. C. (Org.). **Diálogos abertos para escolas democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. 2ª ed. Campinas (SP): Editora Alínea, 2007.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO CORPORAL

Daniel Vieira da Silva¹
Jaqueline Andressa Marochi²

Introdução

O conceito de letramento tem sido difundido nas últimas décadas no Brasil, onde a diversidade cultural e social impulsionou a necessidade de uma compreensão mais ampla e inclusiva dessa prática. Geralmente associada à habilidade de ler e escrever, este conceito tem se ampliado frente às diversas formas de comunicação e expressão, como reflexo de um mundo cada vez mais complexo e multimodal.

Atualmente, podemos acompanhar que a expressão letramento se refere a processos de inserção e de apropriação de linguagens em diversos campos: leitura e escrita – letramento tradicional; digital – letramento digital; imagens – letramento visual; ciência - letramento científico; e do corpo - letramento corporal.

O letramento, tradicionalmente, se refere à capacidade de ler e escrever, sendo a forma mais clássica e difundida de letramento. De acordo com Soares (2004, p. 15), "o letramento envolve a apropriação da leitura e da escrita em seus usos sociais, significando o ingresso em práticas sociais que utilizam a escrita como forma de comunicação". Neste sentido, evidencia a autora

¹ Doutor em Educação pela UFPR; Psicomotricista da Divisão de Inclusão e Acessibilidade na Universidade Estadual do Centro-Oeste / Irati; Sócio titular da Associação Brasileira de Psicomotricidade / ABP-019/93. E-mail: danielsilvacwb@gmail.com.

² Pedagoga; Técnica Administrativa da Universidade Estadual do Centro-Oeste / Irati. E-mail: marochijaque@gmail.com.

que o letramento não deve ser visto apenas como a aquisição de uma técnica, mas como um processo que envolve a compreensão e o uso da leitura e da escrita em contextos sociais reais, ou seja, inserido em práticas significativas que envolvam o ato de ler e escrever como formas de participação na sociedade.

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), emergem, também, as discussões sobre o letramento digital. Esta modalidade de letramento se encontra vinculada à habilidade de utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e eficaz, o que inclui o uso de computadores, *smartphones*, internet e redes sociais. A este respeito, explicita Ribeiro (2016, p. 32) que "o letramento digital é essencial para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais".

Outro tipo de letramento que tem se destacado no panorama social é o letramento visual, que envolve a habilidade de interpretar e produzir significados a partir de imagens e outros elementos visuais. Em um contexto em que as mídias visuais, como a televisão, a publicidade e as redes sociais, desempenham um papel central, o letramento visual se torna cada vez mais elaborado. Promovido principalmente por meio da educação artística e das disciplinas que envolvem a comunicação visual, "o letramento visual exige do indivíduo a capacidade de ler imagens, compreendendo sua estrutura, composição e os códigos visuais que as constituem" (Dondis, 2007, p. 47).

Por sua vez, o letramento científico se refere à capacidade de compreender, interpretar e utilizar conhecimentos científicos em situações do cotidiano. Em sociedades nas quais as questões científicas sobre o desenvolvimento humano, a saúde e educação pública, o ecossistema dentre outras têm um impacto direto na vida das pessoas, o letramento científico se tornou crucial para a formação de cidadãos críticos e informados. Para Chassot (2000, p. 25), "o letramento científico é essencial para que os indivíduos possam tomar decisões informadas e participar ativamente em debates que envolvam questões científicas".

Já o letramento corporal remete à capacidade de utilizar o corpo como um meio de comunicação e expressão. De acordo com Paes e Balbino (2005), o letramento corporal envolve o domínio das habilidades motoras, bem como a compreensão dos significados culturais e sociais relacionado ao uso do corpo.

Tendo em vista os diversos tipos de letramento que permeiam nossa vida em sociedade e o fato de que cada um deles desempenha um papel, ao mesmo tempo, específico e complementar na formação de cidadãos capazes de participar ativa e criticamente na vida social, cultural e econômica do país, evidenciamos a importância de estudos que possam aprofundar as reflexões sobre tais práticas sociais.

Neste caso específico, dado o nosso interesse pela educação e o papel do corpo para o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo da pessoa concreta, como refere Wallon, optamos por aprofundar a respeito do letramento corporal, e o papel que joga a psicomotricidade neste processo.

O letramento

Para que possamos aprofundar a discussão sobre letramento corporal, propomos uma primeira aproximação sobre o termo letramento, utilizando elaborações oferecidas por Magda Soares e sobre gêneros discursivos, referenciados em Mikhail Bakhtin.

Um dos principais conceitos discutidos por Magda Soares é a distinção e a relação entre alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetização se refere ao aprendizado das técnicas de leitura e escrita, ou seja, à aquisição do código alfabético e o letramento, por sua vez, envolve a inserção em práticas sociais de leitura e escrita, compreendendo os usos e funções da escrita em diferentes contextos sociais (Soares, 2003).

Soares argumenta que a alfabetização e o letramento são processos interdependentes e complementares e, segundo ela, "não há como separar o aprender a ler e escrever do aprender a ser letrado", uma vez que "a alfabetização precisa ocorrer em contextos

letrados, em situações significativas de uso da escrita" (*Ibidem*, p. 45). Neste sentido, o processo de alfabetização deve estar integrado ao letramento, de modo que as crianças aprendam a ler e a escrever não apenas de forma mecânica, mas compreendendo a funcionalidade social dessas habilidades.

As ideias da educadora mineira defendem que as escolas devam oferecer ambientes ricos em práticas de letramento e que a escrita seja apresentada às crianças como um objeto cultural relevante e significativo (Soares, 2018). Isso implica que os professores devam criar situações de aprendizagem que integrem a leitura e a escrita a contextos reais e funcionais, aproximando o ensino da realidade social das crianças.

Bakhtin, a seu tempo, nos esclarece sobre os gêneros discursivos presentes em tal realidade. Uma das teses centrais deste filósofo russo evidencia que os gêneros discursivos podem ser divididos em dois grandes grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários.

Os gêneros discursivos primários são aqueles que emergem em situações de comunicação espontânea e cotidiana. Eles estão intimamente ligados às interações face a face e ao contexto imediato. Exemplos desses gêneros são as conversas informais, os bilhetes, telefonemas, mensagens eletrônicas, *e-mails* e/ou cartas pessoais. Pautados na conexão direta com a situação comunicativa em que surgem, esses gêneros são caracterizados por sua intimidade, economia, espontaneidade, diretividade, simplicidade. Neste sentido, os gêneros primários são de menor complexidade estrutural e podem ser entendidos com mais facilidade e rapidez, pois estão diretamente relacionados às práticas cotidianas de comunicação e, geralmente, não têm um compromisso com o caráter elaborado dos textos veiculados nas esferas públicas.

Os gêneros discursivos secundários, por sua vez, são aqueles que se desenvolvem em situações comunicativas mais complexas, geralmente em contextos culturais ou institucionais formais. Eles surgem a partir de gêneros primários, mas são mais elaborados e exigem maior rigor no planejamento, construção e aderência à

norma culta de uma dada sociedade em um determinado tempo histórico como, por exemplo, as obras literárias, os tratados científicos, os discursos acadêmicos, etc.

Frequentemente mediados por instituições e normas culturais, os gêneros discursivos secundários são resultantes da assimilação e reelaboração de elementos dos gêneros primários em um nível de complexidade mais elevado, com funções específicas no campo cultural e social, sendo fundamentais na criação de significados complexos e na reflexão crítica sobre o mundo (Bakhtin, 2011).

Para Bakhtin (*op. cit.*), portanto, os gêneros primários e secundários estão em constante interação, e essa relação é o que possibilita a evolução da linguagem e a transformação das formas discursivas. Sendo assim, a análise dos gêneros discursivos revela como a comunicação humana é moldada tanto por práticas cotidianas quanto por instâncias culturais mais elaboradas e sistematizadas.

O letramento corporal: primeiras aproximações

Uma vez elucidados o conceito de letramento e os tipos básicos de gêneros discursivos, podemos nos aproximar do conceito de letramento corporal.

Fazendo uma analogia com as posições explicitadas no item anterior, podemos pensar que o processo de letramento corporal, mais que primar pela aquisição de habilidades motoras em si, se ocupa de inserir o desenvolvimento corporal numa égide cultural e histórica. Além disso, também podemos inferir das ideias precedentes que tal processo tem duas instâncias básicas, dialeticamente interdependentes, a serem consideradas: o corpo da esfera íntima e o corpo da esfera pública.

O conceito de letramento corporal abrange, portanto, a capacidade de utilizar o corpo como um meio de expressão, comunicação e interação com o mundo, fatores essenciais para a constituição da pessoa e a formação de habilidades motoras,

cognitivas e sociais, em diversos âmbitos de pertencimento e níveis de complexidade.

Segundo Paes e Balbino (2005, p. 32), essa modalidade de letramento se refere ao “conhecimento e a utilização das habilidades corporais em diferentes contextos sociais e culturais, bem como a compreensão das mensagens e significados transmitidos através do corpo”.

Neste sentido, o letramento corporal não se refere apenas à habilidade de realizar movimentos, mas também sobre a capacidade de interpretar e responder aos estímulos do ambiente, utilizando o corpo como um meio de comunicação e expressão; processo fundamental para a formação de uma identidade corporal e para a inserção da pessoa em práticas culturais que envolvam o uso do corpo.

Embora Wallon nunca tenha utilizado o termo letramento corporal, sua obra aporta inúmeros aspectos para o entendimento a respeito deste tema. Um dos pontos centrais de suas reflexões propõe que o desenvolvimento humano deva ser compreendido a partir da interação entre o indivíduo e seu meio, enfatizando que o corpo desempenha um papel crucial nesse processo. Para Wallon (1941, p. 45), “o corpo é a primeira forma de mediação do sujeito com o mundo, sendo através dele que a criança começa a construir suas primeiras formas de comunicação e expressão”.

Desta forma, enfatiza que, antes da linguagem verbal, a criança utiliza o corpo para interagir com o ambiente, expressar suas necessidades e emoções e explorar o mundo ao seu redor. Neste sentido, identificamos em sua obra alguns elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, a saber: função tônica, emoção e imitação.

Tônus muscular é o estado de tensão que, sob a influência dos estímulos internos e externos, permite ao corpo reagir e se adaptar ao ambiente. De acordo com Wallon (1975, p. 76-77), “é a função tônica que mantém no músculo um certo nível de tensão que varia com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do ato em vias de realização”. Neste sentido, tal

função é a base de todas as atividades motoras e está intimamente ligada ao desenvolvimento emocional, uma vez que não apenas sustenta a postura e o movimento, mas também está associada às emoções e ao comportamento.

Como expressão física do estado emocional do indivíduo, o tônus do corpo varia de acordo com as reações afetivas. Em situações de estresse ou excitação, por exemplo, o tônus muscular pode aumentar, resultando em uma postura mais rígida ou em movimentos mais bruscos. Por outro lado, em momentos de relaxamento, o tônus baixa, permitindo posturas mais descontraídas.

Destas ideias, podemos depreender que o desenvolvimento do letramento corporal, dentre outras coisas, se refere a e depende da capacidade de regular o tônus muscular de maneira consciente, utilizando o corpo para se expressar, se comunicar, se relacionar e operar sobre o meio circundante.

Já a emoção, diretamente vinculada à função tônica, é a linguagem antes da linguagem, é a comunicação que se estabelece por contágio, de tônus para tônus. Segundo Alexandroff (2012, p. 41)

[...] a emoção e a tonicidade estão muito interligadas, pois têm a mesma origem subcortical. Portanto, as emoções podem ser vinculadas à função postural ou tônica, pois segundo Wallon, as emoções e o tônus têm um substrato comum. Entre movimento e emoção, a relação é de reciprocidade e podemos classificar as emoções pelo modo como o tônus se forma, se conserva ou se consome. Elas são responsáveis pela regulação das alterações do tônus da musculatura esquelética (estriada) e da musculatura dos órgãos internos (lisa).

Além disso, as emoções não apenas mobilizam o corpo, mas também constituem a base da interação social e da comunicação. Movimentos, gestos, posturas e expressões faciais, dentre outras, são formas pelas quais os indivíduos manifestam suas emoções e interagem com os outros; as emoções são expressas primeiramente

através do corpo, antes mesmo do desenvolvimento da linguagem verbal (Wallon, 1942).

Também ligada à organização da função tônica, temos outra categoria da teoria walloniana, implicada no processo de letramento corporal, a imitação. Defende o autor que

[...] a imitação é uma das primeiras formas de aprendizagem da criança, permitindo-lhe reproduzir e internalizar comportamentos observados em outros; [...] é pela imitação que a criança não apenas aprende novos movimentos e posturas, mas também, começa a compreender o significado social e emocional dos gestos corporais (Wallon, 1959, p. 52).

Assim, pela observação e reprodução de ações alheias, a criança constrói uma compreensão mais profunda do uso do corpo como meio de interação social, uma vez que a imitação permite à criança explorar diferentes possibilidades corporais e desenvolver um repertório de movimentos que ela poderá utilizar para se expressar, se comunicar e se constituir como indivíduo e membro de uma dada coletividade.

Pode-se, portanto, depreender do acima exposto que a função tônica, as emoções e a imitação têm profundas implicações na constituição e transformação do ser e estar no mundo, com consequências importantes para a educação.

Neste sentido, juntamente com Wallon (1975), podemos pensar que a educação deve considerar o corpo como um elemento central no processo de aprendizagem e integrar no cotidiano escolar, sobretudo da criança, jovens e adolescentes, atividades corporais que promovam o desenvolvimento psicomotor, ou seja, atividades que promovam a dialética entre as dimensões motoras, afetivas e cognitivas. Desta forma, práticas educativas que oportunizem variações tônica, reciprocidades emocionais e imitações podem favorecer nos alunos o desenvolvimento de seu letramento corporal.

Psicomotricidade e o letramento corporal

Área do conhecimento que estuda a relação entre os processos motores, cognitivos e emocionais no desenvolvimento humano, "a psicomotricidade visa promover o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, integrando o movimento corporal com as funções cognitivas e afetivas" (Fonseca, 2008, p. 17). Em outro texto, este autor explicita que

[a] Psicomotricidade como ciência é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade, emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas. Neste parâmetro de enquadramento conceptual, a motricidade é entendida como o conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de índole tónico-emocional, postural, somatognósica, ecognósica e prática, que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo [...] o psiquismo [neste caso] é entendido, concebido e compreendido como sendo composto pelo funcionamento mental total, isto é, pelas sensações, percepções, emoções, fantasmas, representações, projecções e condutas relacionais e sociais (*Idem*, 2010, p. 42, sic).

Na defesa de que o termo psicomotricidade se refere à motricidade especificamente humana, Fonseca (*op. cit.*) salienta que, numa concepção somatodinâmica de psiquismo

[...] a psicomotricidade é, portanto, compreendida como suporte corpóreo das funções mentais, donde emana a identidade singular e plural do indivíduo, nos inúmeros aspectos da sua evolução complexa e única, isto é, do seu desenvolvimento, da sua socialização e da sua aprendizagem.

Desta maneira, o indivíduo emerge como uma unidade psicossomática, constituído histórica e socialmente, na qual prevalece a indissociabilidade entre a motricidade e as funções afetivas e cognitivas, objetivadas na ação, na atitude, na gestualidade, na conduta e comportamento, não como meros movimentos e/ou respostas motoras em si, mas como processos intencionais, para si, de adaptação interna à realidade externa.

Sendo assim, o letramento corporal, amplamente promovido pela psicomotricidade, refere-se à capacidade de compreender e se expressar por meio do corpo, apropriando-se do corpo como uma via fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

O letramento corporal, neste sentido, envolve a consciência corporal, o domínio de movimentos, a coordenação motora, a expressão corporal, a habilidade de se relacionar com o espaço e com os outros através do corpo, dentre outros aspectos psicomotores. Assim, o letramento corporal contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, em últimas, para a formação da identidade e da capacidade de interação social.

O terreno mais fértil para que a psicomotricidade possa exercer seus benefícios no processo de letramento corporal é o da atividade lúdica compartilhada.

Psicomotricidade, letramento corporal e a atividade lúdica compartilhada

Parafraseando Magda Soares (2004), podemos dizer que letramento corporal é o estado ou a condição que adquire uma pessoa ou grupo social em decorrência da apropriação dos corpos como síntese de múltiplas determinações históricas e culturais, uma vez que inseridos em um mundo, necessariamente, corporalizado.

Neste sentido, entendemos o letramento corporal como um processo contínuo que inicia muito antes da entrada da criança no

meio escolar e que se estende por toda a vida, mediado pelas interrelações com os pares humanos e interações com as coisas.

A atividade lúdica compartilhada, por sua vez, é um espaço-tempo resultante do encontro entre duas ou mais pessoas, a partir de situações proporcionadas por jogos, brincadeiras ou outras formas de interação, que envolvam a ludicidade.

Com o objetivo de oferecer um território que acolha a criatividade, as nuances tônicas, as emoções, imitações, a comunicação e a expressão corporal, a atividade lúdica compartilhada se presta ao desenvolvimento psicomotor, ao processo de letramento corporal e, conseqüentemente, à formação de estados de identidade, pela via do pertencimento e possibilidade de experimentações que envolvam o corpo e a mutualidade.

Atividade, neste contexto, transcende o aspecto clônico-tônico do movimento, inserindo a pessoa, intencional e diretamente, num tempo-espaço no qual, ao estabelecer relações com os outros e as coisas, transforma tais relações e, concomitantemente, transforma-se a si mesmo.

A atividade guia da infância é a brincadeira, ou brinquedo, como diria Vygotsky (1984), e seu princípio constitutivo, a ludicidade. Isso implica que, ao brincar, a criança fica exposta a mediações que promovam o contágio emocional, as imitações, a imaginação, a criatividade, a satisfação, a frustração, o planejamento, a tomada de decisões, as superações de situações problemas internas e externas.

Tal exposição tem implicações fundantes para o desenvolvimento pleno da pessoa na medida em que implicam num senso de pertencimento, em motivação, cooperação, socialização, permitindo um ensaio sobre a realidade e o controle voluntário da conduta.

Neste sentido, a educação psicomotora que se pretenda responsável, responsiva e, conseqüentemente, favorecedora do letramento corporal necessita acolher a atividade lúdica compartilhada como mote central de suas intervenções.

Considerações finais

Neste ensaio teórico, procuramos refletir sobre como o letramento corporal é um componente essencial do desenvolvimento integral do indivíduo, que abrange não apenas o domínio das habilidades motoras, mas também a capacidade de expressar e compreender significados através do corpo. De como este processo, intimamente ligado ao desenvolvimento psicomotor e, portanto, aos constructos da área da psicomotricidade, tem implicações importantes para a educação, especialmente no que diz respeito à formação de indivíduos completos, capazes de interagir com o mundo de maneira significativa e inclusiva.

Com Soares e Bakhtin, trouxemos os elementos constitutivos do letramento, os quais orientam os princípios para o entendimento e complexidade para o processo de letramento corporal.

Já Wallon e Fonseca, autores clássicos da psicomotricidade, ofereceram uma contribuição valiosa para a compreensão dos fundamentos que permeiam tal letramento, destacando o papel central do corpo no desenvolvimento humano, ao enfatizarem a importância da dialética movimento-atividade-conhecimento como processo constitutivo da pessoa completa/concreta.

Com estas reflexões, buscamos explicitar que a integração entre letramento corporal e psicomotricidade é favorecedora para a promoção de um desenvolvimento humano pleno e que o letramento corporal, uma vez valorizado e promovido nas práticas educacionais e culturais, sob as bases preconizadas pela ciência da psicomotricidade, pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas íntegras e de uma sociedade igualitária e inclusiva.

Referências

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. O papel das emoções na constituição do sujeito. **Construção Psicopedagógica**, vol. 20, n. 20. São Paulo, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Neuropsicomotricidade**: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal. Construção Pedagógica**. São Paulo, 2010, vol. 8, n. 17, p. 42-52.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Heleno. **Educação Física e letramento corporal**: uma nova abordagem para a educação. Campinas (SP): Papirus, 2005.

RIBEIRO, Eduardo. **Letramento digital e inclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: as muitas facetas. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1959.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Edições 70, 1942.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

A ARTE DE LER E ESCREVER: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Karina Colarites¹
Andréa de Paula Pires²

A leitura é um processo dinâmico e interativo que envolve a construção de sentidos a partir de textos, e não apenas a decodificação de palavras.
(Soares, 2020)

Introdução

A leitura é um processo interativo que possibilita o desenvolvimento dos indivíduos em diferentes áreas do conhecimento. Partindo da consideração de que o leitor não é um simples decodificador de símbolos escritos, há necessidade de abordar a leitura desde os anos iniciais do Ensino Fundamental como uma atividade significativa, pautada em estratégias variadas e que também pode ser prazerosa no decorrer de nossas vidas.

Nesta lógica, pesquisas apontam a falta de proficiência leitora em grande parcela da população brasileira. O Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (Inaf) apresenta uma redução do número de analfabetos, caindo de 12% em 2001-2002 para 4% em 2015. No entanto, os dados da última edição (2018) apontam um

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Realizou Iniciação Científica voluntária pela Unicentro. Linha de pesquisa: Sociolinguística e Dialectologia. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: karinacolarites@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Licenciada em Pedagogia pela UEPG. Professora do curso de Pedagogia da Unicentro – *Campus* de Irati (PR), nas modalidades presencial e a distância. E-mail: andreappires2016@gmail.com.

novo aumento desse patamar. O Inaf afirma que de 3 em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, apresentam dificuldade no uso da leitura e escrita em situações cotidianas. Logo, com base na última estimativa, apenas 7 entre 10 brasileiros de 15 a 64 anos podem ser considerados funcionalmente alfabetizados (Inaf, 2023).

Deste modo, partindo destas afirmações, este estudo pretende contribuir para a compreensão da atividade leitora, uma vez que apresenta ideias relevantes de teóricos e pesquisadores da área sobre conceitos e estratégias de leitura, destacando a necessidade desta na convivência em sociedade e, principalmente, no ambiente escolar. Assim, a temática escolhida não se restringe somente ao campo da Língua Portuguesa, uma vez que a leitura transita em todas as disciplinas escolares. Isso é evidenciado devido ao fato de que a leitura não se limita ao domínio dos sinais linguísticos, mas à formação humana como um todo, que necessita de outros inúmeros conhecimentos e habilidades.

Nesse viés, este estudo de natureza qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e de campo, busca compreender quais estratégias de leitura são utilizadas pelos professores no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal localizada na região centro-sul do Paraná, tendo como critério de inclusão dos participantes a atuação de(as) professores(as) regentes em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o qual se estima a colaboração de sete educadores, sendo três atuantes de 1º ano e quatro de 2º ano. Desta forma, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado de forma impressa.

Por fim, este estudo está estruturado em duas seções. Na primeira, apresenta uma breve revisão de literatura sobre a importância da leitura no processo de alfabetização e as estratégias de leitura discutidas pelos autores. Na segunda seção, discute sobre as estratégias de leitura na prática pedagógica docente a partir do estudo realizado na pesquisa de campo.

Estratégias de leitura no processo de alfabetização: o que diz a literatura da área?

A partir de um levantamento bibliográfico no site Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), ofereceu-se um aporte teórico necessário para analisar pesquisas voltadas para as metodologias de leitura. Foi utilizado como descritor “estratégias de leitura nos anos iniciais”, no qual apresentaram-se 234 resultados, variando entre teses e dissertações. A partir da análise das pesquisas, foram selecionados 13 resultados que mais se aproximam com a temática abordada.

Os autores utilizados nesta revisão de literatura são: Severo (2019); Santos (2022a); Fran Silva (2022); Costa (2021); Ayres (2020); Santos (2021); Santos (2022b); Cruvinel (2010); Freitas (2020); Bezerra (2021); Russo (2021); Dall Agnol (2021); e Souza (2021).

A seguir, apresenta-se uma síntese sobre as pesquisas, que a partir desses autores, foi identificado como são utilizadas e trabalhadas as estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a concepção de leitura e a forma que esta é abordada na sala de aula refletem na formação do leitor crítico e proficiente. Santos (2022a), Silva (2022) e Costa (2021) discutem sobre as estratégias de leitura como recurso pedagógico para auxiliar os alunos com dificuldades leitoras. Em suas pesquisas, as autoras objetivaram investigar os resultados positivos que as metodologias de leitura trazem para o desenvolvimento leitor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Santos (2022a) descreve a relevância das metodologias de leitura como recurso pedagógico. São apresentadas estratégias e sugestões baseadas nos estudos de Leal (2004), o qual divide estas ações em quatro eixos, sendo: a linguagem oral, prática de leitura, produção de textos e análise linguística. Deste modo, respectivamente, em um primeiro momento, sugere-se a produção de algo interessante para a turma, festival de adivinhações ou reconto de uma história. No segundo momento, destaca-se a leitura de gibis, panfletos, instruções de jogos, etc. Já o terceiro momento

é direcionado à produção, seja de uma lista de supermercado, de uma receita ou um diário pessoal. E por fim, no quarto momento, para trabalhar com a análise linguística, pode ser explorada a realização de entrevistas, jogos (dado sonoro, adedanha, crachás), bingo das sílabas entre outros. Em conformidade, Silva (2022) sugere a criação de espaços atrativos e confeccionados pelos próprios alunos (biblioteca de gibis, biblioteca com livros de autoria dos(as) alunos(as) ou da(o) docente), além disso, explorar espaços externos que permitam criar expectativa da leitura (piquenique da leitura, um dia na praia ou no campo com leitura de livros interativos, cabana da leitura). As autoras concluíram que o uso de metodologias de leitura diversificadas, junto a alunos com dificuldades, ainda é um recurso poderoso dentro do processo de ensino e aprendizagem leitora.

Ademais, Costa (2021) observou que a atividade leitora utilizada pelos professores no processo de alfabetização é abordada de maneira elementar, restrita ao uso do livro didático, utilizando o texto como pretexto para o treinamento da escrita e oralidade, sem aprofundamento temático. Diante disso, a autora desenvolveu um guia didático, com o objetivo de apresentar ações e propostas pedagógicas de ensino que visam auxiliar nas dificuldades leitoras. Neste material, propõem-se estratégias de ensino de leitura dinâmica, utilizando determinado gênero textual para explorar diferentes metodologias como roda de conversa, a leitura propriamente dita, prática escrita (ditado recortado, autoditado, cruzadinha) e produção. Vale destacar que este material foi produzido no período da pandemia da Covid-19, e com isso, as sugestões de atividades englobam o trabalho com esta temática. Concluiu-se, a partir da análise dos dados, que as crianças submetidas às estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras apresentaram melhoras positivas, mudança de comportamento e postura positiva diante do processo de leitura.

Destaca-se ainda o estudo de Severo (2019) ao abordar as estratégias de leitura como resposta aos problemas de compreensão

de um texto durante a atividade de leitura compartilhada. Foi constatado que muitas das estratégias ocorreram mediante a intervenção da professora, como solicitar aos alunos que elaborem previsões e façam perguntas sobre o que acontecerá no texto, instigando seus conhecimentos prévios e inferências. Portanto, conclui-se que cabe à docente a gestão da leitura de modo que os espaços de discussão e de escuta sejam garantidos, uma vez que a compreensão do texto, na leitura compartilhada, constitui-se, coletivamente, em um processo intenso de interação em que falantes e ouvintes participam ativamente do diálogo.

Em conformidade, Santos (2022b), Bezerra (2021) e Souza (2021) apresentam em seus estudos programas de intervenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como meio para trabalhar a leitura no cotidiano escolar. Deste modo, Santos (2022b) elaborou um programa de intervenção com a nomeação automática rápida³ e leitura baseado na literatura. A autora conclui que a intervenção elaborada para este estudo é relevante para auxiliar o professor e outros profissionais da área da saúde e educação a intervir na fase inicial de alfabetização, possibilitando o desenvolvimento da leitura e da escrita, neste caso, em velocidade de acesso ao léxico.

Bezerra em seus estudos (2021) buscou demonstrar que a ação de intervenção no ensino da leitura pelo professor estimula a criticidade e autonomia, possibilitando que o aluno amplie suas práticas leitoras. Trata-se de uma intervenção por meio de círculos de leitura (Cosson, 2019) a partir de contos literários, registros no diário de leitura e compartilhamento com a turma, em que resultou na produção de um caderno pedagógico, o qual está estruturado em três momentos, sendo os círculos de leitura estruturado, produção de textos dos alunos e, por fim, um diário de leitura para

³ É um programa realizado individualmente, sendo que, a cada duas sessões, a complexidade silábica e extensão dos estímulos aumentam gradativamente. Para este estudo de doutorado, na fase 1, foram selecionados os estímulos linguísticos e os visuais para serem utilizados nas atividades adaptadas para alunos de 1º e 2º anos, quanto à complexidade ortográfica e silábica dos anos iniciais de alfabetização.

registro das atividades. A proposta ocorreu no momento de isolamento social, devido à pandemia, a qual visou motivar os educadores de Língua Portuguesa dos anos iniciais.

Em conformidade, Souza (2021) apresenta a contação de história como recurso pedagógico para a formação de leitores. A partir dos estudos de diversos autores, construiu-se uma sequência de proposições didáticas que fundamentam a contação de histórias. Foram selecionadas três obras (“Menina bonita dos laços de fita”, de Ana Maria Machado; “Coisas de Índio: Versão Infantil”, de Daniel Munduruku; e “O gato que gostava de cenouras”, de Rubem Alves), sendo apresentadas atividades que exploram a literatura como meio de formação mais humanizada e atenta às demandas contemporâneas contrárias a práticas de exclusão, preconceito e discriminação. Embora o trabalho não tenha sido aplicado, a autora destaca a relevância da contação de histórias para a constituição do sujeito leitor.

Já a pesquisadora Dall Agnol (2021) objetivou analisar os impactos das práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas em projetos de leitura. Para a concretização destes, são utilizados diferentes recursos como literatura, carrinhos, ônibus, malas, sacolas, cestas literárias entre outros. Concluiu que a ludicidade no contexto escolar estimula constantes (re)significações na maneira de os alunos se expressar e construir sua aprendizagem leitora, além de estratégias diferenciadas em relação ao ensino tradicional.

Ayres (2020), em sua tese, objetivou compreender o papel do professor como mediador da leitura. Os resultados apontaram que o papel do professor requer planejamento, com objetivos bem estabelecidos, e a compreensão do que é literatura e suas funções, para além de uma simples atividade de lazer ou exploração de conteúdos linguísticos e gramaticais. Em concordância, Santos (2021) observou uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e constatou que o ensino da leitura é contínuo e trabalhado, ao menos, três vezes durante a semana, por meio de recursos metodológicos como caderninho de leitura, fichas, poesias ou quadrinhas, etc. Ao final da pesquisa, é apresentado um guia de

leituras literárias com metodologias que buscam contribuir para a prática da leitura literária para professores atuantes nos anos iniciais. Teve-se como resultado a compreensão que o entendimento de leitura literária dos professores reflete em suas práticas e no espaço que a leitura ocupa na rotina pedagógica.

Em contrapartida, os estudos de Cruvinel (2010) apontaram que, para as crianças no último ano da Educação Infantil, a leitura é tida como prática cultural, mas, nos anos iniciais, esta relação se modifica, uma vez que ocorre a extrema valorização das estratégias de decodificação e de oralização em detrimento da leitura, como processo de atribuição de sentido ao escrito. Logo, o ler como objeto cultural é um desafio na formação de leitores, pois o paradigma do ler para ler tem gerado certa confusão no significado do ler em busca de sentido. Ademais, Russo (2021) objetivou compreender como se dão as relações alteritárias formadoras de leitores dos anos iniciais, por meio de análises dos enunciados presentes nas relações entre professores, crianças e vivências leitoras. A autora conclui que a professora da oficina de estratégias de leitura desenvolveu ações relevantes para a formação leitora, mas apresentou preocupação excessiva em demonstrar passo a passo da oficina, desviando o foco do ensino do ato de ler para o fim nas próprias estratégias. Além disso, as relações alteritárias constituidoras do pequeno leitor em formação se mostraram frágeis por terem como base a consciência fonológica e o ensino organizado a partir da linguística, priorizando a organização do trabalho pedagógico com a língua descolada das relações humanas.

Por fim, a pesquisa documental de Freitas (2020) objetivou entender como é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o conceito de ensino de leitura nos anos iniciais e finais. Na análise dos dados, apresentam-se as seções, considerando o modo como as competências estão postas no documento, bem como o levantamento e a categorização das habilidades do eixo leitura. Os resultados apontaram que, no documento, a concepção de leitura prepara para o campo da prática social, pautada no desenvolvimento de competências e

habilidades, desconsiderando a atividade leitora como rico potencial para a formação de leitores críticos.

Portanto, a partir da análise preliminar destes estudos, foi possível perceber diversas abordagens em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula. Desta forma, vários estudos apresentaram as dificuldades e problemas em relação ao ato de ler. Diante disso, a necessidade de explorar diferentes estratégias de intervenção e leituras dinâmicas, tais como reconto de histórias, criação de espaços e materiais que estimulem a leitura (biblioteca de gibis, biblioteca com livros de autoria dos discentes, sacola da leitura, carrinho, ônibus, etc.), técnicas de contação de histórias envolvendo a participação dos alunos neste processo, como, por exemplo, a leitura compartilhada. Estas possibilidades mencionadas permitem que os educadores saiam dos recursos tradicionalmente utilizados em sala de aula, assim, contribuindo para a construção e formação do leitor crítico e proficiente, uma vez que as intervenções apresentadas tiveram resultados significativos.

Estratégias de leitura no processo de alfabetização: o que dizem os professores alfabetizadores?

A presente seção apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, a qual foi realizada em uma escola municipal localizada na região centro-sul do Paraná. A pesquisa contou com a aplicação de um questionário semiestruturado de forma impressa, contendo questões fechadas e abertas, com o objetivo de coletar dados acerca dos conhecimentos, opiniões, expectativas e situações vivenciadas acerca do objeto de pesquisa. O estudo teve a participação de seis professoras regentes em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, visto que é nesta etapa, de acordo com a BNCC, que ocorre o processo de alfabetização.

A coleta dos dados foi realizada no mês de maio de 2024, com a entrega do questionário às professoras, as quais tiveram cerca de três semanas para a realização deste. Vale destacar que todas as participantes eram do sexo feminino. A pesquisa visa garantir os

fundamentos éticos e científicos, que assim, para preservar o respeito e identidade das participantes, será adotada, como critério, a numeração das respondentes, utilizando-se as siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Todas as participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia, com pós-graduação na área da Educação.

Em um primeiro momento, foi solicitado às professoras que descrevessem qual o conceito de alfabetização e letramento em suas perspectivas. Deste modo, foi possível constatar que P1, P2, P3, P5 e P6 seguem a mesma linha teórica de pensamento, as quais destacam que a alfabetização é um processo de aprendizagem da leitura e escrita. Em relação ao letramento, as professoras mencionadas enfatizam que este é caracterizado pelo domínio da leitura e escrita e seu uso em práticas sociais.

A partir das respostas, foi possível constatar que a maioria das educadoras enfatizam que a alfabetização se refere à aquisição da leitura e escrita, ou seja, quando a criança já domina o código escrito e falado. Já em relação ao letramento, as professoras mencionam o uso da leitura e escrita no contexto social, destacando a necessidade de domínio da leitura e escrita para o uso em sociedade. Desta forma, fica evidente que as falas das professoras convergem com as ideias de Soares (2003), ao afirmar que separar alfabetização e letramento é um equívoco, visto que ambas são indissociáveis, pois a alfabetização se dá através de contextos e práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento.

Ao ser questionado às professoras participantes da pesquisa quais suas opiniões em relação à leitura no processo de alfabetização, as respondentes P1, P4 e P5 destacam a importância da leitura no processo de alfabetização para que os alunos desenvolvam a escrita. P1 destaca que *“[...] para adquirir os subsídios necessários para escrever é imprescindível que o aluno seja incentivado a ler [...]”*. Já P4 relata que *“[...] é na escola que estimulamos esse processo para que a criança desenvolva a escrita e o letramento.”* Por fim, P5 conclui que *“A leitura é de extrema importância para que o aluno desenvolva a escrita, assim como a criatividade [...]”*.

Nesta lógica, a leitura e escrita são processos presentes na apropriação do sistema de escrita alfabética. Deste modo, “[...] escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua, mesmo quando o foco é dirigido para a aprendizagem da escrita” (Soares, 2020, p. 193). À medida que a criança tem o contato com a leitura de diferentes histórias que levem a compreender o uso da escrita alfabética, oportunidades de escrita espontânea e de leitura começam a surgir. Logo, pode-se afirmar que a leitura é um instrumento riquíssimo para a aquisição da escrita, visto que, quando a criança entra em contato com atividades de leitura, mediadas pelo professor, criam-se oportunidades para a escrita espontânea.

Além disso, as demais professoras, P2 e P6, mencionam a leitura como um processo criativo. A P2 relata que “[...] as crianças desenvolvem a compreensão, desenvolvem a linguagem oral, ampliam a capacidade criativa [...]”. Em conformidade, a P6 destaca que “[...] o aluno se torna mais criativo”. Desta forma, é notório que, em ambos os relatos, o processo criativo está intimamente ligado a práticas de leitura. Vale destacar a contribuição de Solé (2014) ao ressaltar que a leitura deve ser uma atividade motivadora, independentemente de sua finalidade, pois, ao ler, o indivíduo entra em contato com diferentes conhecimentos, ampliando o vocabulário, a comunicação, a interpretação e a imaginação.

Já a professora P3 destaca outros pontos em relação à leitura no processo de alfabetização, discorrendo que “[...] é fundamental para a compreensão dos conteúdos, interação social e interpretação [...]”. Neste viés, no ambiente escolar, a leitura desempenha um papel primordial em diferentes etapas do desenvolvimento, principalmente no processo de construção do conhecimento, o qual é estendido ao longo da vida. Solé (*op. cit.*) ressalta que o contato com a leitura contribui decisivamente para a formação da autonomia dos indivíduos, uma vez que ela oportuniza o contato com diferentes instrumentos que permitem certas garantias em uma sociedade letrada, isto é, quanto mais lemos, maiores são as capacidades de argumentar, criticar e construir sua própria opinião.

Ao ser perguntado às professoras quantas vezes e com qual frequência realizam leitura de histórias para os alunos da turma em que é regente, foi possível observar que a leitura se faz presente em suas aulas. A P1 realiza a leitura de história duas vezes por semana. Já a P3, P4 e P5, leituras diariamente. P3 menciona que utiliza diferentes gêneros textuais para este fim, como poemas, listas, trava-línguas entre outros. P2 trabalha com a leitura três vezes na semana, no início das aulas de Língua Portuguesa, utilizando da “[...] leitura de livros de literatura infantil, do projeto maleta viajante, além de livros selecionados pela professora”. Por fim, P6 realiza a leitura uma vez na semana “[...] toda quarta-feira da semana, é escolhido um livro e feita a leitura”.

A partir do exposto, é notório que as professoras utilizam diferentes meios para disponibilizar o acesso e o trabalho com a leitura, as quais destacam o empréstimo de livros da biblioteca da escola, o trabalho com textos que contemplam diferentes gêneros textuais, a leitura de livros de literatura infantil, etc. Assim, tendo em vista a importância de trabalhar a leitura no cotidiano escolar, é fundamental que os educadores explorem diferentes estratégias e recursos para este fim, visto que é na escola onde as crianças têm o maior contato com diferentes leituras. Solé (*op. cit.*) ressalta que um ponto primordial é que a atividade leitora seja uma ação motivadora, sem intenção de exaustividade.

Outra questão perguntada às professoras é se elas utilizam alguma estratégia para trabalhar a leitura. Se sim, foi solicitado que comentassem a respeito de cada uma delas, bem como sua importância e como ocorre. Desta forma, apresenta-se a seguir um quadro com as estratégias utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa para o trabalho com a leitura.

Quadro 3. Estratégias utilizadas pelas professoras para o trabalho com a leitura.

PROFESSOR	ESTRÁTÉGIAS DE LEITURA				
	Individual	Compartilhada	Reconto de histórias	Imagética	Projetos
P1	X		X		
P2	X	X			
P3	X	X		X	
P4					X
P5					X
P6					X

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

A partir da amostra, é possível destacar que as estratégias de leitura mais utilizadas pelas professoras são a leitura individual e a leitura a partir de projetos, especificamente, do projeto “Maleta Viajante”. Ainda se destaca que algumas professoras utilizam mais de uma estratégia de leitura, como leitura individual e reconto de histórias, a leitura individual e compartilhada e estratégia de leituras individuais, compartilhadas e imagética. Solé (*op. cit.*) destaca que estratégias de leitura são procedimentos, assim, é fundamental ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Isso não deve ser feito como técnicas exatas, fórmulas infalíveis ou habilidades isoladas, mas sim como práticas de compreensão leitora que englobam a definição de objetivos, o planejamento das ações e a avaliação dos resultados.

Nesta lógica, conforme o quadro apresentado, a leitura individual é uma das estratégias que permite o contato direto entre texto e leitor, permitindo a construção do conteúdo que está sendo lido e a extração das informações que lhe interessa. Para Solé (*op. cit.*), a leitura individual, silenciosa, permite que o leitor construa seu próprio ritmo, a fim de atingir a compreensão do texto. Para a autora, este é o tipo de leitura mais verdadeiro, pois o próprio leitor atua de forma autônoma na construção de sua compreensão, além de ser um meio que mais se assemelha à leitura autônoma. Assim, disponibilizar uma variação de textos é fundamental para que o

leitor descubra as diversas utilidades da leitura, suscitando seu interesse e motivação.

Cagliari (2010, p. 155) enfatiza que “O primeiro contato das crianças com a leitura se dá através da leitura auditiva”. Nesta lógica, a aprendizagem da leitura e escrita se constrói a partir de atividades compartilhadas, as quais devem estar presentes desde os níveis iniciais, uma vez que, progressivamente, as crianças assumirão um papel ativo na leitura e aprendizagem. Em tarefas de leitura compartilhada, “[...] o professor e os alunos assumem - às vezes um, às vezes os outros - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (Solé, 2014, p. 161). Assim, a prática com leituras compartilhadas são fundamentais para instigar o gosto pela leitura. O professor como modelo de leitor, que oferece os subsídios para o ensino e aprendizagem leitora, é indispensável, pois ensinar a ler requer a observação atenta dos alunos e o trabalho com atividades leitoras diversificadas.

Esta contribuição de Solé (*op. cit.*) dialoga com o trabalho da P1 ao afirmar que “[...] Os alunos, em determinado momento, são convidados a recontarem a história que levaram para casa, para vir até a frente dos colegas e participarem e partilharem sua experiência”. Oportunizar situações de leituras compartilhadas são fundamentais, pois é o momento de colocar em prática as estratégias aprendidas durante a leitura individual. Além disso, é o momento de transferir a responsabilidade e o controle da leitura das mãos do professor (Do que trata o texto? Qual a ideia principal? Quem são os personagens?) para as mãos do aluno.

Em relação ao uso de projetos, sua introdução na rotina escolar pode transformar as atividades e o ambiente da sala de aula, trazendo elementos de ludicidade e interatividade. Um meio para promover o hábito da leitura entre os alunos, incentivando-os a participar de um exercício produtivo e agradável e, ao mesmo tempo, criativo e formador, além de propiciar a colaboração e a participação da família neste processo. Prado (2003) ressalta que, ao trabalhar com projetos, é essencial que o educador tenha

conhecimento acerca de sua intencionalidade pedagógica, tendo claro “o que”, “como”, “quando” e “por que” realizar tais ações.

Deste modo, as professoras P4, P5 e P6 utilizam o projeto “Maleta Viajante”, as quais destacam que um aluno por vez leva a maleta para casa, realiza a leitura e atividades propostas, e na sequência, apresenta para a turma o livro que leu. P4 destaca que a ação tem “[...] o objetivo de fazer com que os demais colegas tenham interesse em ler”. Neste contexto, se compreende que as mediações através de projetos têm o objetivo de enriquecer a prática pedagógica, oferecendo novas abordagens para o processo de aprendizagem. Prado (*op. cit.*) enfatiza que existem três pontos fundamentais que o educador precisa considerar ao trabalhar com projetos, sendo: o desenvolvimento dos alunos, as dinâmicas sociais do contexto em que está inserido e as oportunidades para sua intervenção pedagógica.

Considerando a relevância da atividade leitora em sala de aula, foi questionado às professoras se a leitura se faz presente em seus planos de aula e como se dá essa organização. Todas as professoras - P1, P2, P3, P4, P5 e P6 - destacam esta presença, visto que os conteúdos trabalhados em sala de aula completam a leitura, além disso, mencionam a escolha de histórias, livros e textos, os quais são explorados a partir de atividades de leitura, interpretação, escrita de palavras entre outros.

Deste modo, destacam-se alguns relatos que descrevem a preparação e a organização do ambiente para a atividade leitora em sala de aula, bem como os materiais utilizados neste processo. P1 destaca que “[...] É antecipadamente escolhido o grupo de livros e preparado o ambiente, elaboração de cenário, entusiasmo”. Já P3 relata o uso de materiais didáticos concretos para auxiliar na compreensão leitora “[...] Bingo silábico, alfabeto móvel individual, jogos com rimas, palavra dentro de palavra; jogos que estimulam a montagem de palavras e leitura [...]”. P6 enfatiza a presença da leitura em todas as disciplinas, as quais se efetivam através de “[...] Leitura de cartazes da sala de aula; Leitura individual e coletiva das atividades/enunciados e livro didático”.

O planejamento da ação pedagógica é indispensável, visto que permite traçar os rumos que se deseja alcançar. Desta forma, “[...] planejar é definir, passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos [...]” (Soares, 2020, p. 289). Logo, o planejar permite a organização do trabalho docente, mantendo a continuidade da aprendizagem e das habilidades desenvolvidas e integração das metas que se espera atingir a cada etapa.

Assim, Soares (*op. cit.*) dialoga com Solé (2014) ao apresentar o texto como eixo central, tanto no processo de alfabetização e letramento como no ensino de estratégias de leitura. Para as autoras, a partir de determinado texto, é possível explorar diferentes habilidades e estratégias a depender dos objetivos que se espera alcançar, sendo que os textos se diversificam, logo, as finalidades e estratégias que se deseja trabalhar devem ser adaptadas a depender do tipo textual abordado. Logo, formar leitores autônomos significa, também, formar leitores capazes de aprender a partir dos textos.

Deste modo, ao ser perguntado se os alunos gostam de realizar leituras em sala de aula e se têm o hábito de ler por iniciativa própria, as professoras P1, P2 e P6 destacam a necessidade de incentivo a práticas leitoras, visto que alguns alunos se sentem envergonhados devido à dificuldade na leitura. P1 destaca que *“Alguns sim. Outros sentem-se envergonhados e tímidos”*. Já P2 enfatiza que a maior parte dos alunos tem o hábito de ler por iniciativa própria, no entanto *“[...] Outros alunos, nem tanto, devido à dificuldade na leitura, precisando da mediação da professora”*. Em concordância, P6 relata que *“[...] não são todos os alunos que possuem iniciativa para a leitura, alguns necessitam de incentivo da professora”*.

A partir dos relatos, é possível perceber a importância do incentivo à leitura por parte dos educadores, uma vez que desempenham um papel primordial neste processo. Solé (2014) contribui com as afirmativas acima ao ressaltar que a aprendizagem da leitura e de estratégias requer o incentivo e apoio do professor,

uma vez que leitores iniciantes necessitam da informação e dos desafios propostos pelo educador. Assim, progressivamente, irá assumindo o controle do seu processo de leitura.

Em contrapartida, as professoras P3, P4 e P5 comentam que os alunos gostam de ler e manusear livros. P5 destaca que *“Sim. Gostam de ler e ouvir histórias. Embora alguns ainda não conseguirem ler sozinhos, gostam de livros”*. Complementa ressaltando que *“Sempre ao concluir as atividades procuram livros na sala ou textos nas páginas anteriores trabalhadas no caderno para ler”*. Já P4 comenta que *“A maioria da turma gosta de ler, manusear livros na sala, principalmente quando realizam as atividades da ‘Maleta Viajante’*. Por fim, P3 afirma que *“Sim pois diariamente é estimulada a leitura através do uso da Apostila, de livros didáticos e o material obrigatório ‘Educa Juntos’ de alfabetização*.

A partir das respostas das professoras P3, P4 e P5, é possível observar que a atividade leitora é destinada a uma ação secundária em sala de aula, sendo realizada após o término das atividades curriculares. Cagliari (2010) resalta que a leitura deve ter um lugar de maior prestígio na escola, pois o aluno que apresenta dificuldade em ler também terá dificuldade para compreender outras disciplinas. Solé (2014) contribui ao afirmar que ler vai muito além de possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas, pois a atividade leitora é essencialmente uma atividade prazerosa e voluntária. Ao ensinar a ler, deve ser transmitida essa essência.

A leitura é um processo indispensável para a formação humana. É inegável sua pertinência e atualidade, pois ela faz parte do cotidiano dos indivíduos e ocupa diversos espaços e com diferentes funções sociais. O ambiente escolar é um espaço privilegiado para possibilitar o contato com diferentes tipos de leitura, visto que é neste ambiente em que frequenta uma diversidade de alunos. No entanto, conforme comentário da P3, esta relata que *“Observa-se que o contexto social influencia na parte comportamental e também no processo de alfabetização e letramento quanto à rapidez em compreender o processo, levando mais tempo*. Nesta perspectiva, é possível destacar a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ambiente escolar, visto, que desde

muito precoce, as crianças são expostas no mundo digital, as quais acessam diferentes aplicativos. Neste sentido, as crianças apresentam algumas características como a rapidez e a impaciência, comportamentos vivenciados e oriundos do mundo virtual.

Neste viés, Palma, Thomacheski e Casteleins (2015) destacam que crianças e adolescentes são nativos digitais, visto que já nascem na era digital, o que permite que os professores compreendam alguns comportamentos em sala de aula, principalmente em relação a metodologias ou atividades que não alcançam os resultados esperados, pois não chamam atenção dos nativos digitais. Portanto, Gadotti (2011) ressalta que ser professor, na atualidade, é assumir a profissão de modo diferente, diante das novas informações que transitam pela sociedade. Cabe ao educador a tarefa de conduzir a aprendizagem e a busca constante em formações continuadas, visto que muitos professores são iniciantes digitais e se adaptam com as tecnologias e sua inclusão na escola.

Conclusão

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que os estudos realizados apontaram diferentes estratégias de intervenção e leitura dinâmica, como reconto de histórias, criação de espaços, biblioteca de gibis, biblioteca com livros de autoria dos discentes, sacola da leitura. Deste modo, foi notório que as estratégias leitoras associadas às intervenções realizadas foram fundamentais para estimular a construção de um leitor crítico e proficiente, capaz de assumir progressivamente o controle de sua leitura.

O estudo de campo contribuiu para a compreensão acerca das estratégias de leitura utilizadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que foi possível constatar que as estratégias mais utilizadas são a leitura individual e a leitura a partir de projetos, especificamente do projeto “Maleta Viajante”. No entanto, a metodologia utilizada no estudo demonstrou algumas lacunas, pois, na questão referente às estratégias que utilizam em sala de aula, algumas das professoras citam apenas a estratégia sem mencionar

como esta ocorre, mesmo estando explícito na questão como as estratégias são colocadas em prática. Este é um ponto que pode ser explorado mais a fundo em pesquisas futuras.

Ademais, os resultados do estudo revelam que a atividade leitora se faz presente nos planos de aula das professoras entrevistadas, visto que destacam a escolha de histórias, livros e textos, os quais são explorados a partir de atividades de leitura, interpretação, escrita de palavras entre outros, as quais enfatizam a importância do trabalho com a leitura para a construção do conhecimento. Além disso, foi possível perceber que muitas das situações de leitura realizadas em sala estão veiculadas a atividades de decodificação, enquanto a leitura propriamente dita fica destinada a uma ação secundária.

Portanto, a partir das contribuições dos autores mencionados neste trabalho, percebe-se a leitura como um processo interativo, pautada em diversas estratégias e que provoca mudanças significativas na formação humana. Logo, a necessidade de ensinar estratégias para a compreensão dos textos, não como técnicas precisas, mas como estratégias de compreensão leitora que abrange a presença de objetivos, planejamento das ações e sua avaliação, a fim de contribuir na formação de leitores mais autônomos e críticos.

Referências:

AYRES, Simone Cristiane Schiavon. O professor como mediador de leitura: a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental. Programa de Mestrado em Educação São Caetano do Sul. **Universidade Municipal de São Caetano do Sul**, 2020. Disponível em:file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Simone%20Cristiane%20Schiavon%20Ayres%20(1).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

BEZERRA, Sandra Maria de Oliveira. #Vivaleitura: vivências didáticas docentes no ensino fundamental. Dissertação (mestrado em

Programa de Mestrado Profissional em Letras). **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Assú (RN), 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83OFINAL.SANDRA3%20(2).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Vanuza Nunes Sedano. O uso das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais: formando leitores. Dissertação (mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). **Faculdade Vale do Cricaré**. São Mateus (ES), 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/V'ANUZA%20NUNES%20SEDANO%20COSTA%20(2).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista. **Faculdade de Filosofia e Ciências**. Marília (SP), 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102179>. Acesso em: 04 mai. 2024.

DALL AGNOL, Rosinéia Wroenski. Leitura e ludicidade no contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Dissertação (mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). **Universidade Franciscana**. Santa Maria (RS), 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dissertacao_Rosineia WroenskiDall'Agno1%20(2).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

FREITAS, Carina Fernandes de Andrade de. Ensino de leitura em prol do desenvolvimento humano: o lugar da BNCC. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. **Universidade do Extremo Sul Catarinense**, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/CARINA%20FERNA

NDES%20DE%20ANDRADE%20DE%20FREITAS%20(1).pdf.
Acesso em: 04 mai. 2024.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: Porque é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-115.

PALMA, A. C.; THOMACHESKI, E. G. B.; CASTELEINS, V. L. Desenho didático da aula online: mediação e aprendizagem. In: TORRES, P. L. (Org.). **Redes e mídias sociais**. Curitiba: Appris, 2015.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. **Gestão Escolar e Tecnologias - Programa Salto para o Futuro**, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/103959-Pedagogia-de-projetos-maria-elisabette-brisola-brito-prado-1.html>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RUSSO, Daniele Aparecida. Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. **Universidade Estadual Paulista**. Marília (SP), 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/russo_da_dr_mar%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/russo_da_dr_mar%20(1).pdf). Acesso em: 04 mai. 2024.

SANTOS, Bianca dos. Programa de nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. **Universidade Estadual Paulista**. Marília (SP), 2022b. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/santos_b_dr_mar%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/santos_b_dr_mar%20(1).pdf). Acesso em: 04 mai. 2024.

SANTOS, Edilza Irene Chaves. Práticas de leitura literária como atividade integrante no processo de formação dos alunos do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais. Dissertação (mestrado profissional em Ciências, Tecnologia e Educação). **Faculdade Vale do Cricaré**. São Mateus (ES), 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/EDIZA%20IRENE-REVISADA%20(3).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

SANTOS, Silvana Aparecida Faria. O efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais. Dissertação (mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). **Faculdade Vale do Cricaré**. São Mateus (ES), 2022a. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/SILVANA%20APARECIDA%20FARIA%20SANTOS%20(3).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

SEVERO, Maiara Foli. Estratégias de leitura: conhecimento acionado nas interações discursivas, produzidas por crianças e professora-pesquisadora durante a leitura compartilhada. Dissertação (mestrado em Educação). **Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo (RS), 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2267/2/2019MaiaraFoliSevero.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

SILVA, Francieli Alves. A prática de leitura criativa como estratégia de superação das dificuldades leitoras das crianças nos anos iniciais. Dissertação (mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). **Centro Universitário Vale do Cricaré**. São Mateus (ES), 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/FRANCIELI%20ALVES%20DA%20SILVA%20(1).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

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

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, out. 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico]. Tradução de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn, 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Neide Figueiredo de. A contação de história como recurso para a formação de leitores: proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado em Educação, Área de Concentração em Educação). **Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**. Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20vers%C3%A3o%20final%20(2).pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

CRIANDO OPORTUNIDADES SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGENS DO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rayane R. S. Gasparelo¹

Vanderléia Gura²

Loriane T. Brandalize³

Introdução

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentido.
(Rubem Alves)*

A escrita deste capítulo é resultado das reflexões apresentadas, e realizadas, na oficina intitulada *Rabiscos, Desenhos e Letras na Educação Infantil: produções sem o caráter alfabetizador*, que aconteceu na XIV Semana de Estudos do curso de Pedagogia (Seped/2024), na Unicentro, *campus* de Irati e de Prudentópolis, cuja temática tratou da alfabetização e letramento: entre políticas, teorias e práticas e o legado de Magda Soares.

Como docentes e pesquisadoras, no referido evento, optamos por olhar sensivelmente para Educação Infantil, pois observamos que, nos últimos anos, há incontáveis discussões de várias instâncias da sociedade que buscam, unidamente, avanços em termos legais e

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), *campus* Irati, Paraná. E-mail: rayanegasparelo.0706@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); docente da Educação Básica, Irati, Paraná. E-mail: vanderleia.guraa@gmail.com.

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); docente da Educação Básica, Irati, Paraná. E-mail: lorianebrandalize@gmail.com.

propostas pedagógicas que pretendem romper com o caráter assistencialista – de guarda e proteção -; tecnicista – das atividades tediosas, maçantes e de treinamento motor; ou escolarizante – para aprendizagens precoces em relação à leitura e escrita.

Nesse sentido, apesar dos avanços em termos de políticas públicas - desde o ECA (1990); a LDB (1996); as DCNEIs (1999 e 2009); e atualmente, a BNCC (2018) -, as pesquisas sobre o universo infantil, em linhas gerais, têm demonstrado significativas preocupações se, de fato, as instituições e os profissionais estão preparados para organizar ações educativas coerentes com as necessidades e culturas da infância. Isso porque, oferecer uma Educação Infantil de qualidade social é um grande compromisso dos educadores na atualidade.

Portanto, no cerne desse debate, problematizamos: o que fazem, ou o que devem fazer, as crianças na Educação Infantil? Quais são os seus direitos? O que é essencial na organização das oportunidades de apoio às experiências das crianças? Especialmente às crianças com 4 e 5 anos de idade, que estão no Infantil IV e Infantil V⁴, deve-se ter a preocupação com a alfabetização destas ou criar contextos significativos para aprendizagem da cultura escrita?

Partindo destes questionamentos, e tomando como base os escritos de Faria (2012) para defender que, na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a professora, ou o professor, se põe na função de enunciador ou de escriba) é tão - ou mais - fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos, objetivamos, neste capítulo, tecer considerações sobre o planejamento e o currículo para Educação Infantil, bem como apresentar⁵ práticas lúdicas para aprendizagem da cultura escrita, com respeito à infância e ao reconhecimento da

⁴ As nomenclaturas podem variar principalmente nas instituições privadas.

⁵ Não devem ser tomadas como modelos ou receitas, e sim como inspiração para outras boas práticas.

criança como um ser ativo e criativo em seu processo de aprendizagem.

Imagem 1. Contando história às crianças.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

A abordagem teórico-metodológica que desenvolvemos pressupõe dimensões narrativas, principalmente ao trazermos exemplos de experiências e vivências oportunizadas às crianças, em nossos momentos/tempos de docência, supervisão ou coordenação de instituições de Educação Infantil, ou no acompanhamento de estágio supervisionado. Trata-se, portanto, de acordo com Prado, Soligo e Simas (2014), de um tipo de pesquisa qualitativa, que, pela natureza do tema e pretensão do objetivo, prescinde de dados quantitativos e de recursos de comprovação convencional por incidência, recorrência ou outros dispositivos similares. Nosso pressuposto é que as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento –, e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada.

Com este posicionamento, convidamos todas e todos que tenham zelo, compromisso e dedicação com uma Educação Infantil humana, feliz e cheia de descobertas para leitura, diálogo e aprofundamentos.

O planejamento na Educação Infantil é para que e para quem? Foco nas crianças

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

(Paulo Freire)

Tendo em vista o caráter emancipatório da educação, Vasconcellos (2007) destaca que a prática de planejar em todos os níveis – escolar, curricular e ensino – é um ato de dimensão política e decisória sobre todas as atividades educativas, ficando implícitas e explícitas as práticas opressoras ou de valorização da cidadania. Planejar é antecipar/prever/definir intenções e ações a serem realizadas e agir conscientemente com o previsto. Ter uma relação intrínseca com a prática, que deve ser racional, meticulosa e reflexiva, ou seja, se o educador almejar uma sociedade mais justa, ele deve atuar na busca desse ideal ao planejar sua ação educativa.

Planejamos porque não podemos assentar nossas propostas num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e/ou naturalmente. De acordo com Ostetto (2000), partindo da concepção histórico-cultural de Vygotsky, a criança aprende e se desenvolve no e com o mundo numa relação dialética mediada por outras pessoas, pelas atividades e pelos símbolos. A interatividade entre diferentes sujeitos é o eixo fundamental em uma situação educativa, que garantirá Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e nela, avançar com ajustes no planejamento, atividades mais ou menos estruturadas, a proposição de desafios e questionamentos às crianças.

Imagem 2. Interações.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Nessa perspectiva, como docentes, temos então a incumbência de colocar à disposição das crianças o legado cultural que a humanidade conseguiu construir e desafiá-las à descoberta, ao conhecimento desse mundo. Para isso, segundo Fochi (2020), é fundamental questionar as rotinas estabelecidas e cristalizadas, e questionar a valorização de listas de atividades sem sentido, apostilamento na Educação Infantil, empilhamento de unidades didáticas e datas comemorativas, como determinantes de um planejamento.

A heterogeneidade das crianças, considerando suas culturas, grupo social, gostos, jeitos de viver, descobrir e encantar-se, é uma realidade a ser considerada no planejamento e nas práticas educativas. O caráter educativo-pedagógico passa pelas seguintes vivências: interação, múltiplas linguagens e brincadeiras; ludicidade, imaginação e criação; afetos, vínculos e elo, que permitem às crianças ousar sem perder a confiança.

Imagem 3. Ludicidade e registros.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Planejar na Educação Infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo situações desafiadoras que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social, experiências em torno das quais se estruturam qualitativas interações entre o professor e as crianças, entre crianças e crianças, e entre as crianças e os objetos/mundo físico.

O currículo por campos de experiência: a BNCC e a infância

Criança é movimento, sensações, delicadeza.
(Paulo Fochi)

Sem adentrar às incontestáveis críticas a respeito da BNCC, Fochi (2020) destaca que, para Educação Infantil, seu avanço está na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagens, por expressarem os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando e se conhecendo, provocando o professor a estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura.

Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, colocando no centro do projeto educativo o fazer e o agir na infância. Permitem a construção de uma programação pedagógica com contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, uma vez que é isso que faz com que ela se lance a experimentar e a descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las.

Portanto, conforme Finco (2015), os campos de experiência são um conjunto de significados para adultos e crianças se movimentarem no cotidiano pedagógico. Cada campo – o eu, o outro e nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e escuta, fala, pensamento e imaginação – oferece um conjunto de linguagens, objetos e situações referidas aos sistemas simbólicos da cultura, capaz de evocar, estimular e acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras.

Dessa forma, para atender esse modo de aprender, Fochi (2020) destaca que há três princípios da didática do fazer que são essenciais: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências que as crianças precisam viver na escola, garantindo às crianças o direito de serem crianças.

A ludicidade é um dos pilares essenciais para a Educação Infantil. Nesse sentido, o brincar deve estar no centro das práticas pedagógicas, pois é através das brincadeiras que as crianças exploram, descobrem e compreendem o mundo ao seu redor. A escrita, neste contexto, emerge como uma extensão natural dessas explorações lúdicas, em que as crianças começam a perceber as marcas gráficas como formas de comunicação.

Ao integrar elementos do cotidiano das crianças e permitir que elas tenham liberdade para criar e experimentar, os educadores mediam a aprendizagem da escrita de forma significativa à criança. Para tanto, Fochi (*op. cit.*, p. 135) destaca que “[...] o ambiente deve ser pensado como um espaço de possibilidades, onde a criança

pode experimentar, errar e acertar, construindo assim sua compreensão sobre a escrita".

Imagem 4. Vivências com a escrita.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

O ambiente deve ser cuidadosamente estruturado para permitir que as crianças explorem e testem suas ideias livremente. A organização do espaço, a forma de disponibilizar os materiais e sua diversidade, acolhem e ampliam as possibilidades das crianças.

Imagem 5. Contextos com diferentes gêneros textuais.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

As práticas lúdicas, quando bem planejadas e executadas, não apenas promovem a aprendizagem da escrita, mas também contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a imaginação e a capacidade de cooperação. "A diversidade e a pluralidade de experiências são fundamentais para que cada criança encontre seu próprio caminho no processo de aprendizagem" (Fochi, *op. cit.*, p. 162).

Práticas lúdicas para aprendizagem da escrita das crianças

Olhos brilhantes, inquietos e curiosos, risos e choros, inúmeros porquês, histórias para contar, colos, medos e dúvidas, demonstram que estar com as crianças, frente a frente com a infância, exige percebê-las como protagonistas de suas aprendizagens.

(Luciana Esmeralda Ostetto)

Retratar práticas para o desenvolvimento da escrita na Educação Infantil nos leva a refletir sobre a vida cotidiana que acontece nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e

despertar, assim, um olhar sensível e atento às ações e aprendizagens espontâneas que acontecem nas relações entre as crianças, nas brincadeiras, nos movimentos e entre as crianças com os adultos que fazem parte da instituição, assim como a riqueza das explorações nas propostas oferecidas, embasadas em intencionalidades.

Trazemos um exemplo vivenciado com uma criança de 3 anos e 11 meses, em uma turma de Infantil III, sendo, pois, um menino muito comunicativo e observador, e na oportunidade, olhou para a professora que estava vestindo uma camiseta com o *slogan* da marca Coca-Cola e exclamou, apontando: *“Está escrito Coca-Cola”*. A professora afirmou e indagou como ele sabia o que estava escrito, e ele, mais que depressa, respondeu: *“Eu tenho Coca-Cola lá em casa”*.

Portanto, pensar na aproximação da criança com a cultura escrita requer deixar de lado aquelas atividades mecanizadas e dar *“vez, voz, tempo e espaço”* para propostas complexas em significados e singelezas. Não podemos, de acordo com Soares (2009), esquecer que nossas crianças vivem em contextos grafocêntricos, ou seja, a imagem gráfica ou escrita está em todos os lugares e, de maneira formal e informal, o letramento será incentivado na instituição escolar.

O processo de observação aos acontecimentos diários requer a compreensão da criança enquanto protagonista, e o professor, mediador ao propiciar experiências significativas, oferecer materiais potentes, instigar a criação, a curiosidade, o faz de conta, a imaginação.

Imagem 6. Diferentes cenários e materiais.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Imagem 7. Livros e registros infantis.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) como na BNCC (*Idem*, 2018), as práticas pedagógicas devem garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal,

plástica, dramática e musical. Ainda, possibilitam experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos. Essa imersão deve iniciar desde a fase dos bebês, respeitando a ludicidade e as particularidades que compõem a etapa de ensino infantil, compreendendo o elo, os progressos e as descobertas entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Imagem 8. Bebês em contato com histórias.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Na sequência, destacamos algumas imagens que retratam a organização da sala, construída com o auxílio das crianças. A escrita se faz presente para registros significativos que levam a criança a perceber que as marcas gráficas, sejam elas por meio de garatujas, desenhos ou palavras, representam uma intenção, uma comunicação.

Imagem 9. Calendário construído pelas crianças.



Fonte: exposição da Escola Semeador, Curitiba, 2023.

Imagem 10. Vivências significativas com as letras.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Imagem 11. Produções das crianças.



Fonte: exposição da Escola Semeador, Curitiba, 2023.

Observar as paredes da sala com produções das crianças desperta nelas o sentimento de pertencimento àquele ambiente, no qual estabelecem relações e ampliam suas aprendizagens.

A escrita que está no contexto social, ou seja, na sala de atividades, na chamadinha dos nomes, nos livros de histórias, nos cartazes, no lar e na sociedade, vai sendo construída pela criança de forma processual. Dessa forma, brincar com e fazer livros, bilhetes, cartas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar portfólios ou jornais, por exemplo, são práticas lúdicas que adentram ao letramento e à escrita infantil, sem pressão e com o envolvimento da criança.

As práticas lúdicas se tornam uma ferramenta poderosa para aprendizagem da leitura e da escrita de forma prazerosa. Ao promover um ambiente repleto de possibilidades, onde a curiosidade e a experimentação são valorizadas, os educadores, intencionalmente, conduzem aprendizagens significativas, que respeitam a singularidade de cada criança e estimula sua criatividade e capacidade de cooperação.

Imagem 12. Alfabeto, calendário, números criados com diferentes materiais e a participação das crianças.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Considerações finais

*Considere a criança e suas formas de fazer cultura,
a criança como sujeito de direitos e a criança como
protagonista da vida e que podem sugerir rumos.
(Maria Carmen S. Barbosa)*

Para concluir, defendemos e reforçamos que, na Educação Infantil, nossas crianças têm direito às brincadeiras, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, a desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, rabiscar e desenhar muito até chegar às letras.

No âmbito da linguagem, o contato e a escuta de poesias, parlendas, trava-línguas, contos, fábulas, cantigas de roda e brincadeiras de formar palavras e criar textos expressam a

sonoridade das sílabas e o saber-fazer necessário para a compreensão das regras e recriação de textos. A estética está presente na sonoridade e ocupação dos espaços.

O desafio da Educação Infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras e pintar desenhos prontos, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar escrito.

Antecipar o ensino das letras, e/ou limitar as aprendizagens em papel, é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predomina o mito da precocidade. Ademais, enquanto adultos, precisamos nos questionar se não estamos privando as crianças da magia que é o brincar, sobrecarregando-os de vivências insossas. O brincar é um símbolo da infância e marcará as outras etapas de sua vida.

Portanto, o brincar é apresentado não apenas como uma atividade, mas também como um espaço essencial para a construção do conhecimento e da linguagem escrita, integrando as experiências cotidianas das crianças. Na docência, precisamos estar atentos às minúcias, ou seja, à vida cotidiana olhada, em sua multiplicidade de fazeres. O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita.

Referências

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacion.alcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens: Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas (SP): Autores associados, 2012.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Campos de experiência da escola da infância** – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas (SP): Edições Leitura Críticas, 2015.

FOCHI, Paulo. **Educação Infantil: diálogos e práticas**. São Paulo: Editora XYZ, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. *In*: **Anais Congresso Nacional de Pesquisa** (auto). Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p. 2-16.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE PEDAGOGIA NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA ANCIUTTI

Angela Maria Corso¹

Marilei Bochnia²

Anye Caroline Marochi Kuch³

Fabiane das Graças Soares Machado³

Karina Colarites³

Katia Colarites³

Leticia de Fatima Pereira³

Naeli Gabrieli Rodrigues Batista³

Vitória Miguel Messias³

Introdução

O Pibid é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, instituído pelo decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. É um programa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), constituindo-se como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de proporcionar aos discentes das licenciaturas uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em

¹ Doutora em Educação, docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, coordenadora do Pibid de Pedagogia no Edital 23/2022. E-mail: angela@unicentro.br.

² Professora Supervisora do Pibid de Pedagogia. Graduada em Letras e Pedagogia pela Unicentro. Professora da rede municipal de educação de Irati.

³ Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

nível superior e a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira.

O capítulo pretende relatar a experiência das principais atividades planejadas e executadas no 1º e 2º ano dos anos iniciais no Ensino Fundamental da Escola Municipal João Batista Anciutti, em Irati, durante o período de maio a setembro de 2023, com ênfase no planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, sobretudo, na prática de leitura e escrita a partir das necessidades do contexto educacional dos estudantes da escola mencionada, bem como na leitura e contação de história de literatura infantil.

Importante destacar que este foi o segundo grupo do subprojeto do Pibid de Pedagogia, do *campus* de Irati, do Edital 23/22, composto a partir da ampliação do número de bolsas realizada pela Capes, no denominado edital de segunda chamada, publicado no Diário Oficial da União no dia 29 de abril de 2022, o qual possibilitou que as instituições aprovadas e que não haviam recebido a totalidade das cotas solicitadas no projeto institucional pudessem ampliar o número de bolsistas e de escolas.

O subprojeto teve como objetivo inserir acadêmicos do curso de Pedagogia à iniciação à docência (Pibid), a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização e letramento.

Partimos do pressuposto de que a criança que encontra na escola um ambiente leitor e desafiador do ponto de vista linguístico demonstrará maior interesse pela escrita e pela leitura. Por isso, os pressupostos teóricos que orientaram as práticas de leitura e escrita no projeto estão pautados nas contribuições vygotskiana e freiriana.

As atividades relatadas foram discutidas com a gestão da escola, com a professora supervisora e a coordenadora do subprojeto, definindo-se três eixos de trabalho, planejados na interface dos objetivos do programa e a realidade escolar da respectiva escola: 1. Acompanhamento e apoio às atividades realizadas em sala de aula, proporcionando aos acadêmicos

bolsistas oportunidades de observação sistemática do cotidiano escolar e da sala de aula; 2. Planejamento e realização de atividades com ênfase na leitura e na escrita, constituindo espaços de planejamento, reflexão e ação a respeito das dificuldades e possibilidades específicas da turma ou de cada aluno; 3. Leitura e contação de história, com enfoque na literatura infantil como arte e como forma de valorização da diversidade, ampliando o universo de leitura das crianças e da representatividade negra, do gênero feminino, indígena e inclusivo. O texto que apresentamos versa sobre o relato de experiência nesses três eixos.

Relato de experiência

O eixo 1 – “A imersão e acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula” teve como objetivo proporcionar aos acadêmicos bolsistas oportunidades de observação sistemática do cotidiano escolar e da sala de aula. Assim, observar o cotidiano da escola e da sala de aula nos trouxe elementos para compreendermos a profissão docente e a escola em seu cotidiano. A partir dos estudos realizados no âmbito acadêmico e da imersão na escola, fomos construindo um repertório do nosso campo profissional, pois o ato de ensinar requer um trabalho de significação crítica desse ato, como pontuado por Freire (2001), em que ensinar e aprender vão se dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observada a maneira como o aluno trabalha para apreender, descobrimos incertezas, acertos e equívocos da ação pedagógica.

Ademais, as ações de apoio realizadas durante as atividades pelo professor regente, para quem se prepara para o trabalho docente, constituem um espaço privilegiado de aproximação com os alunos, com o processo de ensino e aprendizagem e com os desafios e dificuldades inerentes a esse processo. Levantar as dificuldades dos alunos, planejar e escolher atividades que contribuíssem para superá-las, nos proporcionou vários momentos

de reflexão sobre a responsabilidade social de ser professor e de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Essa imersão em sala de aula, observando e participando, foi um momento importante de elaboração sobre a prática pedagógica e o trabalho docente e de compreensão de como as ações e decisões pedagógicas impactam nos alunos. Além disso, esta vivência nos permitiu também desenvolver habilidades interpessoais cruciais, como empatia e comunicação, que são fundamentais para estabelecer uma relação de confiança com os estudantes.

Através da observação atenta, da interação com os estudantes e do acompanhamento e apoio às atividades realizadas em sala de aula, fomos compreendendo que a profissão docente pressupõe estar atenta às particularidades e interfaces da sala de aula, e envolvida com a aprendizagem dos alunos, como afirmou Paulo Freire (2001, p. 259): “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura se envolver com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”.

Imagem 1. Registro do período de imersão na escola.



Fonte: arquivo do subprojeto.

Após a observação e reflexão sobre o cotidiano da escola e da sala de aula, nos voltamos ao planejamento de atividades que

contribuíssem com o processo de leitura e a escrita (Eixo 2), a partir da reflexão a respeito das dificuldades e possibilidades específicas da turma ou de cada aluno. Assim sendo, a partir da observação e do diálogo com a professora supervisora, identificamos os alunos que se encontravam com maiores dificuldades no processo de leitura e escrita, bem como quais eram estas dificuldades e elaboramos um planejamento trimestral com atividades individuais ou com pequenos grupos e atividades realizadas em sala de aula com toda a turma. As atividades foram orientadas na direção de níveis de desenvolvimento ainda não atingidos, mas que, com a mediação e orientação do professor ou de colegas mais capazes, lhe vem ser possível; nível o qual Vygotsky (2001) denominou de zona de desenvolvimento proximal.

Imagem 2. Registro de uma atividade de escrita.



Fonte: arquivo do subprojeto.

O último item se trata de projeto de leitura, com o escopo de ampliar o universo de leitura das crianças. Priorizamos a leitura como arte, apresentando aos estudantes o mundo mágico, expressivo e criativo da literatura infantil, bem como a leitura como forma de valorização da diversidade – selecionando livros que contemplassem a representatividade negra, do gênero feminino, entre outras. Entendemos que as duas formas poderão ser suporte

à alfabetização e ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mas que, principalmente, podem despertar o gosto pela leitura.

O projeto de leitura foi planejado seguindo um roteiro dialogando com as questões: O quê? Por quê? Como? Onde? Quando? Na escolha dos livros de literatura infantil para a leitura e contação de história, observou-se se estes poderiam despertar o gosto pela leitura e as ideologias dos textos. As obras de literatura infantil escolhidas para leitura ou contação abordam questões que tocam na temática vivenciada na cotidianidade dos alunos, como cor/raça, gênero e inclusão de diferentes culturas e as condições de estar no mundo. Isso porque fomos compreendendo que a literatura é uma criação social e, portanto, o conteúdo social das obras e a influência que a literatura exerce nas pessoas fazem da literatura um instrumento de mobilização social e formação humana. O fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (Candido, 2012). Também foi observada a riqueza do texto e da ilustração.

Imagem 3. Atividade de leitura.



Fonte: arquivo do subprojeto.

Destacam-se algumas obras escolhidas: “A menina do feijão suculento” de Stela Barbieri e Fernando Vilela, “A casa sonolenta” de Audrey Wood, “Os tesouros de Monifa” de Sonia Rosa, “Quem tem medo de lobo?” de Fanny Joly e Jean-Noel Rochut, “Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros” de Emily Mackenzie, “A bruxa

da montanha” de Marili Teixeira, “O pequeno urso” e “A Pequena Gotinha” de Melanie Joyce, “Doroteia, a centopeia” de Ana Maria Machado, “O Grande Rabanete” de Tatiana Belinky, “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, “Meu crespo é de rainha” de Bell Hooks, “O caso do bolinho” de Tatiana Belinski, “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, “A revolta das princesas” de Lisbeth Renardy, “A Casa Sonolenta” de Audrey Wood.

Entendemos que, através da literatura, os alunos possam ressignificar suas visões, resistir a formas de dominações e criar maneiras de existir no mundo. A posição na escolha de obras que abordavam a temática racial se justifica também no que diz Araújo e Dias (2020, p. 72) sobre a importância da valorização da herança africana presente no Brasil, de forma artística e literária, para além de uma escrita pedagógica ou panfletária.

Ampliar o repertório literário das crianças significa, portanto, levar a elas uma outra representação do livro de literatura, de forma que supere o sentido didático dado à leitura, a qual é tida para identificar palavras, fonemas e sílabas, o que faz a criança perder o olhar sensível à história e à obra, tais como a imaginação, o encanto, a criatividade e também o gosto pela leitura. Assim sendo, buscamos ampliar o universo de leitura das crianças, de modo que os livros chegassem às crianças, produzissem ideias, despertassem a imaginação, a criatividade e também o desejo de ouvir e ler outras histórias. Pois, conforme Abramovich (1997, p. 24), uma boa história é ou pode ser:

[...] ampliadora de referências, poetura colocada, inquietude provocada, emoção defragrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, beleza desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca.

O baú de histórias nas turmas de 2º ano e a sacola da leitura nas turmas de 1º ano tiveram o objetivo de ampliar o universo de leitura, estimulando também a criação do hábito da leitura fora do

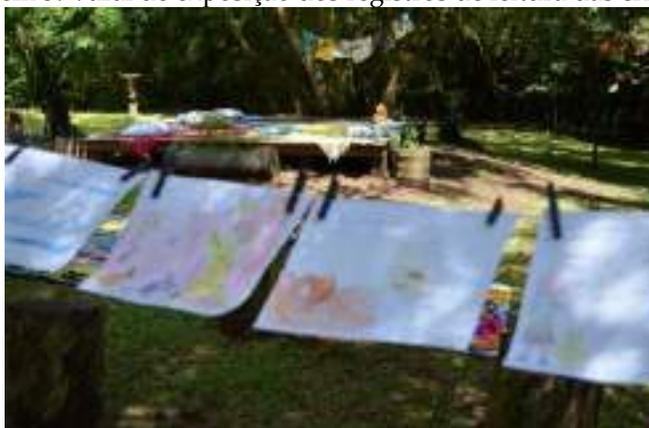
ambiente escolar, pois os livros e gibis eram escolhidos e levados para casa, com um material de registro para escrita ou desenho (folha ou caderno) e o mascote da leitura – Paulo, o pato (bichinho de pelúcia), nome escolhido pela turma. Ao retornar com o material para a sala de aula, as crianças compartilhavam com os colegas suas impressões sobre o livro ou gibi lido. Esses registros foram expostos em um varal, na finalização do projeto.

Imagem 4. Atividade de leitura.



Fonte: arquivo do subprojeto.

Imagem 5. Varal de exposição dos registros de leitura das crianças.



Fonte: arquivo do subprojeto.

Entendendo que a leitura em diferentes espaços pode estimular o interesse para além do espaço da sala de aula, ainda que este tenha sido o principal espaço utilizado, também utilizamos outros espaços, tais como: o pátio da escola e o bosque da Unicentro.

Imagem 6. Atividade de leitura no bosque.



Fonte: arquivo do subprojeto.

Em relação aos materiais para as atividades de contação de histórias, foram confeccionados fantoches, palitoches, baú, caixas, sacolas, e também utilizados os materiais do laboratório de ensino do curso de Pedagogia, produzidos pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Unicentro, resultantes de atividades desenvolvidas nas disciplinas Teoria e Metodologia da Alfabetização, Teoria e Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura Infantil. Também, para iniciar a contação de história, utilizava-se alguma dinâmica, música ou material para chamar a história e ganhar a atenção das crianças.

De modo geral, as atividades de leitura ou contação de história, seja na escola, seja em outro espaço, foram planejadas com o objetivo de despertar o gosto pela leitura, ampliar o universo de leitura das crianças e contribuir com uma formação humanizadora, com respeito às diferenças. As escolhas dos livros e as estratégias diversificadas resulta do diálogo coletivo desenvolvido entre a equipe do subprojeto e a escola durante as reuniões de planejamento e o acompanhamento do subprojeto, destacando-se a importância do apoio da escola e dos professores para a concretização do projeto de leitura.

Considerações finais

Em face do apresentado neste breve relato de experiência, consideramos fundamental destacar que a inserção das acadêmicas de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem se constituído como um espaço importante para a formação inicial do professor da Educação Básica, tendo em vista que a escola é um espaço significativo de mobilização de saberes da docência e que, imersos nela, as acadêmicas têm possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar e o diálogo acerca do contexto em que trabalharão, de forma formativa e coletiva, planejando, realizando atividades e avaliando-se no processo. Ademais, cabe destacar que, neste contexto, as acadêmicas foram construindo um repertório referente a como acolher crianças de diferentes níveis e processos de desenvolvimento e de aprendizagem, através do diálogo entre professores formadores e professores que estão se preparando para a atividade docente.

Por fim, como resultados esperados e alcançados, podemos destacar também: a permanência das acadêmicas no curso; o aspecto favorecido na concessão das bolsas e de imersão no campo profissional; a constituição da autonomia das discentes e a habilidade de trabalhar em coletivo, de planejar e realizar ações educativas; a aproximação entre a Educação Básica e Educação Superior; a relação entre o docente experiente e o docente em

formação no processo de formação inicial do professor, bem como o apoio no processo de leitura de escrita das crianças e a ampliação do seu universo de leitura.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ARAÚJO, H. M. M; DIAS, R. M. N. O que aprendemos com as meninas bonitas? Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo, gênero e literatura infantil. **Cadernos do Ceon: Diálogos afro-brasileiros**, v. 33, n 52, p. 72-82, dez 2020. DOI: <http://dx.org/10.2256/2020.53.06>.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8.ed. São Paulo: Queros, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: Aldo de Lima *et al.* Vários escritos – Recife. **Universidade Federal de Pernambuco**, 2012. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15(42), 259-268, 2001. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DAS ARTES VISUAIS

Kaite Zilá Wrobel Luz¹

Educação sem arte, educação para a obediência.
(Ana Mae Barbosa)

Alfabetização e letramento

A discussão proposta teve como objetivo central refletir sobre a alfabetização e o letramento, tendo como base o conhecimento teórico-prático no contexto do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva interdisciplinar, em que as artes visuais constituíram elemento integrador e mobilizador.

Assim, entende-se alfabetização e letramento como processos indissociáveis e inerentes ao ensino e aprendizado significativo, para a leitura e a escrita não limitada à decodificação, e a partir de uma perspectiva interdisciplinar por meio das artes visuais, uma possibilidade de práticas pedagógicas que estimulem a produção de conhecimento crítico, inovador e criativo.

Logo inicialmente, os participantes foram convidados a buscarem suas memórias referentes ao seu processo de alfabetização, observando-se que alguns recordavam pouco; outros guardam imagens vagas; ainda a quem lembrou de alguém que iniciou, incitou a leitura e a escrita; como também as experiências de frustração, sofrimento, fracasso, medo, insegurança.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora colaboradora pelo Departamento de Pedagogia, *campus* de Irati, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: kaiteluz@gmail.com.

Verificou-se, com os relatos sobre o processo de alfabetização, situações na trajetória acadêmica que o caracterizam como um momento complexo, difuso e, ao mesmo tempo, instigante. Ao repensar os conceitos de alfabetização, em relação às vivências compartilhadas, remete-se aos métodos de ensino, os quais ajudam a compreender o processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita compreendermos como a prática docente pode proporcionar uma aprendizagem significativa, como também causar rupturas e lacunas significativas no desenvolvimento integral.

Debates, reflexões e espaços de análise requerem a busca de subsídios na conjuntura política, econômica, cultural, social para assim identificar quais as políticas públicas educacionais estavam presentes nesses contextos referentes às memórias compartilhadas. A análise auxilia também no processo de compreensão das práticas educativas, conseqüentemente, o trabalho docente se constitui como elemento central pela busca de uma formação crítica, o desenvolvimento de habilidades que garantam o direito de uma educação de qualidade. Pois “temos que reconhecer os legados da alfabetização e, portanto, o que permanece e o que muda na sociedade em função da práxis social humana” (Gontijo; Schwartz, 2011, p. 203).

Ao pensar em uma educação de qualidade e reconstruir os nexos entre as conjunturas históricas referentes às políticas educacionais, as experiências reconhecidas sobre o processo de alfabetização e a práxis pedagógica envolta no debate evidenciam o quanto essa correlação é complexa, e o quanto esse exercício exige uma abstração sobre conceitos e conhecimentos.

Ao longo das mudanças ocorridas na prática pedagógica, e a crescente preocupação com a alfabetização efetiva, a qual, nos dias atuais, está atrelada a avaliações de desempenho contínuas na realidade educacional, sejam estas externas ou internas, o foco na alfabetização e no letramento é cada vez maior e intenso.

Nesse caminhar, a alfabetização era vista, primeiramente, como um conjunto autônomo de competências, em que a codificação, decodificação, os métodos, os materiais de ensino, a

leitura e escrita eram o essencial para se alcançar a aprendizagem. Momento em que o contexto social e cultural não influenciava, como ocorria a aplicação, a prática dos conhecimentos, ou seja, a prática social, não era considerado no processo, uma alfabetização funcional, as competências eram ensinadas da mesma maneira para todos (Gontijo, 2014).

Na década de 1990, mudanças importantes se fazem presente na discussão sobre a alfabetização e o letramento. Inicia-se uma análise da prática pedagógica até o momento vivenciada, reivindica-se rever a alfabetização como um processo de aprendizagem global e ativo, considerando as experiências de aprendizagem dos estudantes e que resultam de intervenções específicas, planejadas e intencionais dos professores, como uma prática sociopolítica, em que a comunicação, os discursos e a linguagem são considerados no ensino e aprendizagem.

Refletindo que,

Uma pessoa alfabetizada conhece, o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe os sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (Carvalho, 2017, p.66).

Nesse movimento, questionam-se práticas preocupadas em delimitar objetivos focados no código alfabético, em repetições, em atividades descontextualizadas, as quais não levavam a uma formação crítica, tampouco desenvolviam uma relação de qualidade entre o conhecimento e seu uso na prática social, o que inviabilizava uma leitura e escrita concreta e efetiva.

Dessa maneira, o contexto de mudança constata que a ação de alfabetizar é insuficiente para dar conta da sociedade letrada, das múltiplas determinações presentes na realidade social. Uma perspectiva de alfabetizar letrando mobiliza a prática dos alfabetizadores, pois não basta “apenas dominar a técnica, mas sim

compreender, dar sentido, significado a cada palavra, dentro de um contexto (Klein, 2015).

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, o apoio pedagógico, a formação docente, a diversidade de métodos e as práticas pedagógicas são essenciais para a efetivação de uma aprendizagem de qualidade, em que o alfabetizar letrando possa se concretizar na formação integral da criança.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização para garantir diversas situações e “oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2017, p. 55).

A prática pedagógica é como mediadora, integradora, desafiadora, problematizadora, condutora das práticas que envolvem a alfabetização (Redin, 2017), uma prática que propicie e estimule a criatividade, a imaginação, o brincar, o interagir, o construir, inerente ao processo de formação do estudante.

Durante as discussões sobre a alfabetização e o letramento, indagações foram compartilhadas, que coadunaram com as indagações de Avila (2017, p. 76): “[...] quando se inicia, na criança, esse processo de ler e escrever? Quem começa? Quem termina? Em que tempo? Quanto tempo?”.

As respostas para os questionamentos pretendem instigar nos participantes o interesse em adquirir uma postura investigativa, crítica, reflexiva e autônoma diante do processo de ensino e aprendizagem, como também no contexto do minicurso proposto: relacionar a arte como possibilidade de ampliar as linguagens constituintes deste componente curricular, a saber, artes visuais, teatro, dança e música, pois as linguagens, segundo a BNCC (Brasil, 2017):

[...] articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o

pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

Assim, nesse contexto, a arte, enquanto expressão humana, amplia as possibilidades de práticas integradoras que contribuam para a formação ética, social e cultural, e na relação com o processo de alfabetização e letramento. Por meio do contato com as manifestações artísticas, facilita a compreensão da complexidade do mundo, em uma perspectiva histórica da produção humana ao longo dos tempos.

É fato que, quando falamos em arte, há diferenças entre a arte como área de conhecimento e prática social, e o ensino de arte como processo específico na realidade educacional, os quais são determinados pelas inferências das políticas educacionais e das metodologias de ensino. A sua inserção na escola, especificamente no contexto da alfabetização e do letramento, enfrenta, a princípio, a secundarização desse componente frente às demandas da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Subtil, 2011).

Historicamente os problemas pelos quais a arte perpassa na escola vão desde as instâncias legais de reconhecimento e inserção nos currículos até os estereótipos, tais como nunca ser protagonista na escola, atividade relacionada ao ócio, ao lazer da elite, ao folclore, como mera atividade ligada à produção manual e não intelectual. Sendo assim,

As demandas pelo desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição, da expressão artística e criadora nos alunos, não encontram respaldo na realidade pela falta de professores qualificados, pelas precárias condições materiais além, evidentemente da ausência de uma concepção clara do que seja essa prática (*Ibidem*, p. 242).

A falta de qualificação para o trabalho com a arte na escola acaba por limitar a valorização do componente curricular. As instituições escolares, ao não possuir profissionais com uma mínima formação, deixam de explorar todas as possibilidades que envolvem o trabalho com as linguagens artísticas, e

consequentemente, perde-se um espaço rico de interconexão das áreas do conhecimento para uma educação crítica e de qualidade.

Artes visuais: estratégias pedagógicas

A partir das reflexões sobre a alfabetização e o letramento no contexto da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido explicitado o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva do alfabetizar letrando, o tópico de discussão que se refere à continuidade do debate realizado no minicurso em evidência propõe-se a interrelacionar as artes visuais como elemento integrador do processo.

Desta forma, as reflexões buscaram evidenciar a ação pedagógica na essência das artes visuais, bem como explorar uma infinidade de procedimentos, técnicas e possibilidades de ampliação do processo de alfabetização e letramento por meio do recorte, colagem, decalque, monotipia, pintura em monocromia, isocromia e policromia, dobradura, escultura de sucata, escultura em argila, trabalho artesanal, fotografia, dentre outras.

O trabalho pedagógico com as artes visuais no ambiente escolar permite que a criança aprenda conceitos como tempo e espaço, por meio do brincar, e ainda que entenda seu lugar no mundo social, criando e aprendendo, manipulando materiais artísticos e aperfeiçoamento de técnicas e de procedimentos, pois a aprendizagem em artes visuais possibilita a construção de conceitos e teorias, a operacionalização do uso de diferentes materiais, a exploração de procedimentos e técnicas que desenvolvam habilidades e potencialidades, a relação das informações históricas com as obras trabalhadas, bem como as suas relações culturais e sociais ao longo da transformação da sociedade, as quais balizam as criações ou recriações em arte desenvolvidas pelos estudantes em um contexto de aprendizado significativo.

Nessas inúmeras alternativas práticas, a alfabetização e o letramento se interrelacionam com as artes visuais, pois, além das formas tradicionais que se encontram presentes na realidade da sala de aula, como a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, a

arquitetura, o desenho industrial, incluem ainda outras modalidades, as quais são resultados dos avanços tecnológicos e das transformações estéticas advindas da modernidade como a fotografia, as artes gráficas, o cinema, a televisão, o vídeo (Brasil, 1997).

E hoje, em pleno século XXI, temos as tecnologias digitais de informação e comunicação, que dinamizam a produção também no ensino de arte. Pierre Lévy (2001, p. 42) sinaliza um universo utópico construído digitalmente, um mundo virtual de mutável identidade, o qual é facilitador de uma interação diferenciada, dando corpo a um “horizonte infinito de formulários em desenvolvimento da arte e da comunicação”.

No processo de compreensão da práxis artística articulada com a práxis pedagógica, como trabalho humano e consciente, a educação é fundamental para que a integração aconteça por meio de práticas que instiguem a imaginação, o senso estético, a criatividade, o potencial criador e transformador. Nesse contexto, valoriza-se, principalmente, o seu poder como elemento integrador, de inclusão social e cultural.

Assim, a finalidade da educação e da arte é compreendida na “[...] satisfação da necessidade que todo ser humano tem de compreender a um tempo, o que foi feito/produzido, o que está sendo feito/produzido e o que pode, tem que ser feito/produzido (Ribeiro, 2003, p. 29).

Tendo como reflexão balizadora a perspectiva integradora da arte no processo de alfabetizar letrando, arte/educação, se objetivou, após os argumentos expostos anteriormente, um espaço de reflexão e ação por meio de uma seleção de telas, obras de pintores renomados, e em seguida, desenvolveu-se uma atividade prática, em que cada participante escolheu sua tela. A única orientação se constituiu em selecionar a partir de uma justificativa, ou seja, pela cor, pela mensagem da imagem ou por conhecer a pintura, enfim, para que todos os participantes, após terem feito sua opção, pudessem justificar sua escolha.

Durante o período de seleção dos participantes, expusemos as importantes contribuições da arte visual para a educação, como

Eisner (2002) destaca a autoexpressão criadora; a solução inventiva para problemas; o desenvolvimento cognitivo e da cultura visual, no sentido de olhar, de fato, um objeto, uma cena, uma situação; a disciplina de se colocar capaz de tentar realizar uma ação nova, potencializar e desenvolver nossas habilidades.

Barbosa (2005, p. 12) nos alerta também sobre a “importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Essa dubiedade da arte torna-se valiosa na educação. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou o menos adequado, o mais ou o menos significativo, o mais ou menos inventivo”.

A arte coloca a possibilidade de repensar e contestar verdades postas. Direcionada para o campo educacional, permite ampliar as concepções, buscar não um método para a alfabetização e o letramento, exemplificando a partir de nossa temática inspiradora ao debate, e sim métodos de ensino, seguindo a diversidade existente no ambiente escolar.

Quadro 1. Obras selecionadas para o trabalho prático do minicurso.

Obras	Pintor	Ano da obra
1. Guernica	Pablo Picasso	1937
2. Moça com Brinco de Pérola	Johannes Vermeer	1665
3. O Grito	Edvard Munch	1893
4. A Noite Estrelada	Vicent Van Gogh	1889
5. A Persistência da Memória	Salvador Dalí	1931
6. Abaporu	Tarsila do Amaral	1928
7. Mona Lisa	Leonardo da Vinci	1506
8. Ponte Sobre Uma Lagoa de Lírios d'Água	Claude Monet	1899
9. A Grande Onda de <i>Kanagawa</i>	Hokusai	1831
10. Retirantes	Cândido Portinari	1944
11. Cinco Moças de Guaratinguetá	Di Cavalcanti	1930
12. Beleza Pura	Beatriz Milhazes	1960
13. Autorretrato com Colar de Espinho e Beija-flor	Frida Kahlo	1940

14. Autorretrato	Ismael Nery	1927
15. O Ladrão	Oswaldo Goeldi	1955
16. Bandeira	Alfredo Volpi	1896
17. <i>La Rentrée</i>	Anita Malfatti	1927
18. Pietá	Vicente do Rego Monteiro	1924
19. Amazonas	John Graz	1891
20. Doze Girassóis numa Jarra	Vicent Van Gogh	1888

Quadro elaborado pela autora com base em Gombrich (1999).

A partir das obras e da escolha, os participantes foram convidados a apresentar a justificativa. Após a roda de conversa, foram distribuídas, pela sala, as descrições das obras, e assim, propôs-se que cada um fizesse a leitura da descrição e procurasse a que correspondesse à sua obra. As mais conhecidas foram rapidamente identificadas, e as não tão conhecidas necessitaram de auxílio da organização do minicurso.

Em continuidade com a proposta do momento de debate e formação, indagou-se os participantes com base nas descrições das obras exploradas na dinâmica e, retomando as proposições teóricas apresentadas sobre o alfabetizar letrando, buscou-se explorar possíveis aplicações práticas das obras na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva interdisciplinar.

Entende-se, nesse contexto, a interdisciplinaridade, palavra que causa dúvida, que não deve ser limitada a uma mera justaposição de disciplinas, e sim como sistema de cooperação entre áreas, como uma ação “que não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (Fazenda, 2011, p. 17).

Dessa forma, iniciou-se um processo de contribuições dos participantes, em que inúmeras sugestões de trabalhos com as obras foram surgindo, tendo como pressupostas as justificativas para a escolha inicial, e orientando-se nas informações viabilizadas nas descrições. Importante ressaltar que os participantes eram

estudantes do curso de Formação de Docentes, curso profissionalizante da etapa do Ensino Médio da Educação Básica, assim como estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. Todos com embasamento para explorar a dinâmica com criatividade, liberdade para elaborar propostas diferenciadas, tendo como ponto inicial de referência as obras, tentando encontrar o interdisciplinar como eixo da problemática, assim como o alfabetizar letrando. Fazenda (*op. cit.*, p. 18) ressalta que “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é ousadia da busca, da pesquisa; é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Todo o processo construído no espaço de formação levou a refletir sobre as dimensões relatadas por Libâneo (1986), o político, o técnico e o humano, em que o ensinar, aprender e pesquisar estão intrinsecamente presentes nas ações discutidas pelo grupo em suas práticas compartilhadas com base nas obras selecionadas.

Figura 1. Indagações inerentes à prática pedagógica.

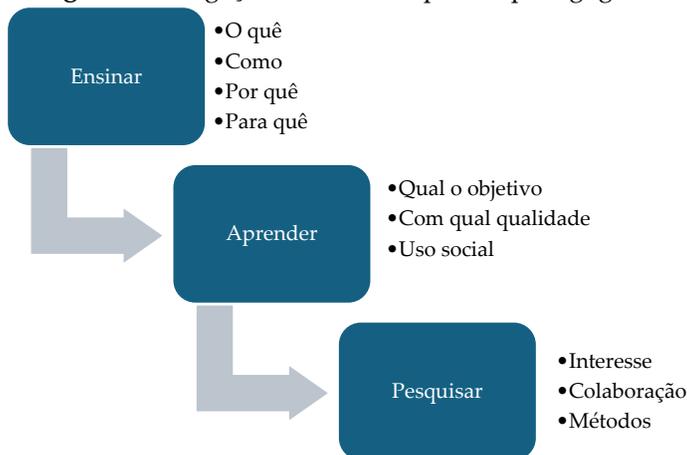


Figura elaborada pela autora com base em Libâneo (1986).

Toda a conexão é vivenciada entre a alfabetização e o letramento, a arte e a interdisciplinaridade, por meio das artes visuais, estimulando o ver a obra, justificá-la, associá-la, explorando

sua forma, a imagem, a linha, a cor, a textura, o plano e o volume, para interpretação da tessitura do texto visual, “tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (Barbosa, 2005, p. 99).

Ao realizarmos o exercício de explicar uma obra, primeiramente, o olhar precisa observar todos os detalhes, se familiarizar, buscar entender se existe uma mensagem, uma harmonia, um estilo ou forma articulada com seus traços, únicos. Posteriormente, instiga-se sobre a data que foi produzida, em que local, por quem, e indaga-se sobre traços da cultura desse local. As respostas podem conduzir a soluções, problemas, desafios, ideias, tempos históricos, relação com outras obras, enfim, as múltiplas possibilidades de análise e de práticas interdisciplinares.

Assim,

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (Brasil, 2017, p. 191).

Sendo assim, o ver, dialogar com o novo, com as diferenças, com o espaço, a forma, demonstraram ser subsídios relevantes para uma prática pedagógica em que a perspectiva interdisciplinar amplie uma educação em que alfabetizar letrando não se limite a uma área do conhecimento específica, mas sim a múltiplas possibilidades de transpor com as barreiras que impedem de compreendermos o mundo em sua totalidade.

Conclui-se que o objetivo proposto para o minicurso, refletir sobre a alfabetização e o letramento, em uma perspectiva interdisciplinar, em que as artes visuais constituíram elemento integrador e mobilizador no trabalho pedagógico no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se efetivou, como também as determinações da prática do trabalho docente avançaram no

sentido de visualizar alternativas concretas de aplicabilidade por meio das artes visuais.

Referências

AVILA, Ivany Souza. A alfabetização e o papel lúdico. *In*: REDIN, M. M. *et al.* (Org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revisada e homologada pelo CNE, 2017. Disponível em: <http://movimentopela base.org.br/acontece/bncchomologada/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC-SEF, 1997.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

EISNER, Elliot. *The arts and the creation of mind*. New Haven : Yale University Press, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas (SP): Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. *In*: MORTATTL, Maria do Rosário L. (Org.). **Alfabetização no Brasil uma história de sua história**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2011.

KLEIN, Rejane. O ensino de nove anos e a alfabetização na perspectiva no letramento: como formar professores para esse contexto? *In*: GODOY, M. A. B. (Org.). **Amplitude e olhares na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2015.

LÉVY, Pierre. **O Que é o virtual?** Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

LIBÂNEO, José C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da Ande**, Goiânia, v. 11, p. 5-13, 1986.

REDIN, Marita Martins *et al.* (Org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

LETRAMENTO E GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: ENTRE CONHECIMENTOS, INTERFACES E RUPTURAS

Sheila Fabiana de Quadros¹

Priscila Pacheco²

*Deixemos de trapaças: o sentido de nossa vida está em
pauta no futuro que nos aguarda. Não poderemos saber
quem somos se ignorarmos quem seremos.*
(Beauvoir, 1970, p. 10).

Introdução

A educação na contemporaneidade se estrutura articulada ao contexto social, econômico, cultural e político que a define nas subjetividades dos processos que a compõem e a estruturam diante do cenário vigente, sempre condicionada aos fatores determinantes de seu processo. Portanto, não há neutralidade no processo educativo.

Partindo da perspectiva da educação enquanto um direito constitucionalmente prescrito, percebe-se que a heterogeneidade da organização social e dos sujeitos que compõem os cenários educacionais em suas peculiaridades é preocupação à necessidade

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), *campus* Universitário de Irati (PR), Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Contato: sheila@unicentro.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2710744265961686>.

² Mestra pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, *campus* universitário de Irati. Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), *campus* universitário de Irati (PR), Departamento de Pedagogia. E-mail: ppacheco@unicentro.br.

de um processo formativo que reitere as necessidades e demandas oriundas de cada contexto em específico.

Assim, o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz, e nas relações dialéticas em seu meio, nem sempre de forma imediata (Franco, 2012).

Nesse sentido, a educação gerontológica ocorre quando da articulação das vivências das pessoas idosas e da perspectiva de educação permanente, pautando as relações sociais amplas e o contexto de letramento ao longo da vida, em diversas áreas do conhecimento de maneira dialética.

Nesse texto, pontua-se o letramento na perspectiva de Soares (2020) e da articulação desse processo com o trabalho desenvolvido com pessoas idosas no contexto da Universidade Aberta para a Terceira Idade (Uati) do *campus* universitário de Irati, Paraná, em tempos de pandemia, elucidando os desafios, entraves e possibilidades de práticas pedagógicas.

Letramento ou alfabetização? Conceito e mediações pedagógicas

Inicialmente, depois de compreendida a prática pedagógica e de ensino como atos intencionais, planejados e estruturados a partir de contextos e práticas sociais, podemos conceituar e ponderar, como discussão inicial sobre a alfabetização, que esta se percebe enquanto processo de aquisição da escrita, no entanto, não precede nem é pré-requisito para o letramento.

Para compreender essa questão, utilizaremos os conceitos trazidos por Magda Soares em seus estudos e obras pontuais sobre alfabetização e letramento, considerados multifacetados e dinâmicos diante das práticas que se pretende.

Além das obras expressivas de Soares (*op. cit.*) e colaboradores, foram consultados, para esse texto, os conceitos expostos no

Glossário Ceale³, vinculado ao grupo de pesquisas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, igualmente organizado pela autora. Portanto, utilizaremos desses estudos para conceituar e dinamizar o entendimento sobre alfabetização e letramento num processo dialético de existência.

Nesse sentido, o termo alfabetização é de uso comum e frequente não só no léxico específico de profissionais do ensino e da educação, mas também incorporando as falas e a escrita de uma sociedade letrada de maneira geral. De acordo com Soares (1998, p. 86)

Entre os profissionais do ensino e da Educação, porém, esse conceito foi posto em discussão a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de *alfabetização*, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente.

Entretanto, logo se percebeu a necessidade de reconhecer as duas competências: de um lado, saber ler e escrever; por outro, e de maneira articulada, saber usar os recursos provenientes da fala e da escrita para sua utilização social, vista estreitamente como uma prática social contextualizada.

Soares (*op. cit.*, p. 93) corrobora com essa premissa dizendo que

Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, *letramento*, o desenvolvimento de habilidades de uso

³ O Glossário Ceale - termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores - que apresentamos foi definido a partir de várias possibilidades dicionarizadas, como “conjunto de termos de uma área de conhecimento e seus significados”.

social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra *alfabetização* especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético.

Em suma, alfabetização requer o conjunto da apropriação da tecnologia escrita, do conjunto de técnicas e domínios de representação que é a escrita alfabética, articulada às normas ortográficas. Assim, podemos dizer que deciframos códigos quando porque já compreendemos como se dá o funcionamento do sistema alfabético.

Nesse sentido, a partir das contribuições e estudos de Soares (1998, 2020), percebemos que há necessidade de, além de compreender os conceitos e a necessária articulação entre alfabetização e letramento, refletir e protagonizar, enquanto professores(as) alfabetizadores, os possíveis desdobramentos de práticas pedagógicas que os relacionem e permitam o desenvolvimento de processos que “alfabetizem letrando”.

Compreendidas as práticas sociais de leitura e escrita como determinantes no processo de letramento, devemos ponderar que, diante do ambiente de alfabetização em sala de aula, o professor precisa, necessariamente, intervir de maneira dialética com o conhecimento trazido pelos alunos em torno de seus processos sociais de aprendizagem. Nesse sentido, o próprio planejamento do professor indicaria alternativas didáticas e metodológicas que propiciassem a articulação entre saberes construídos socialmente pelos alunos anteriormente ao processo de alfabetização formal na escola, pois é sabido que os conhecimentos sociais são adquiridos ao longo da vida e precisam ser mediados pelas práticas pedagógicas em si, sendo uma das vertentes de discussão de Magda Soares na obra “Alfaetrar”, no qual a autora reitera a necessidade de democratizar o acesso e a qualidade do ensino público, visando garantir, a todas as crianças, a apropriação da

leitura e da escrita de forma a valorizar as práticas socialmente construídas em seus significados e contextos.

Dessa maneira, os desafios encontrados pelos(as) professores(as) alfabetizadores são muitos, posto que a concepção aqui discutida sobre alfabetização e letramento comungam da necessidade de elucidar os processos cognitivos, linguísticos e sociais da leitura e da escrita, considerando suas particularidades, pois são processos simultâneos e interdependentes, pois a criança aprende a ler e a escrever, interpretar o mundo que a cerca, envolvendo-se em atividades de letramento. Poderíamos denominar práticas sociais de alfabetização.

É mister que sejam reconhecidas e valorizadas as aprendizagens já existentes no meio social em que alunos e professores vivem, como premissa da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, mediada pelas relações sociais que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar.

Franco (2012) nos inquieta com a vertente das práticas pedagógicas como atos intencionais, tal qual já referenciado ao longo do texto, mas cabe reforçar essa ideia pela premissa de que, nas relações de ensino e aprendizagem, nos contextos de alfabetização e letramento, é necessário que haja interações entre os conhecimentos existentes ao docente, levando em consideração todas as questões e fatores que envolvem suas práticas, algumas já elucidadas ao longo do texto, outras ponderando sobre o saber sistematizado, que são: o **conhecimento pedagógico**, o que envolve todas as nuances da atividade docente em termos de planejamento, objetivos, metodologia(s), recursos instrumentais de ensino e avaliação; o **conhecimento de conteúdo**, que se traduz no processo de constantes estudos e conhecimento dos conteúdos de ensino e as relações possíveis de serem efetivadas, sempre dotadas de flexibilidade; e por último, o **conhecimento de como os sujeitos aprendem**, nesse caso, como se alfabetizam, despertando o que Freire (1998) denomina de curiosidade epistemológica, em outras palavras, refere-se ao exercício crítico de aprender.

Assim, podemos pontuar que a prática de ensino frente aos processos de alfabetização e letramento são questões que envolvem mais que o simples ato de ensinar, pois reitera constantemente a necessidade de trazer em voga a realidade social como um todo, as aprendizagens que os alunos já possuem, as mudanças nas estruturas cognitivas, sociais, emocionais das crianças em si, além de indicar a necessária reflexão docente em torno daquilo que lhe chega como desafios a serem vencidos diante do cenário social do qual nos ocupamos.

Nenhuma prática é neutra, mas sim, dotada de intencionalidade, portanto, o próprio fato de o letramento se relacionar com as práticas sociais já nos indica a necessidade de constante vigilância epistemológica, social, educacional e cultural em torno das práticas que desenvolvemos, primando em observar todos os movimentos que decorrem dos próprios sujeitos aprendizes, bem como das estruturas sociais amplas, sempre cuidando em promover a ideia de pertencimento social, pois a escrita e a leitura somente têm sentido quando se traduzem no seus significados, baseando-se em alfabetizar/letrar não apenas para a educação escolar, mas sim, para a vida em sociedade. Talvez esteja nessa premissa o principal desafio docente no ato de letramento, seja esse destinado a crianças, jovens e adultos ou ainda pessoas idosas em processo de letramento na perspectiva da educação permanente.

Gerontologia e letramento de/para pessoas idosas: cenários e interlocuções na Uati (Universidade Aberta para a Terceira Idade) em período de trabalho remoto

A partir de dezembro de 2019, tivemos um momento histórico triste, desafiador e de muitos embates em todas as formas/processos de formação educacional como um todo.

Os canais de comunicação reportavam notícias de intensas preocupações em torno da disseminação de um vírus variante da família de coronavírus, mutação do SARS-CoV-2 e, então, denominado Covid-19. Historicamente, os primeiros registros da

Covid-19 surgiram em Wuhan, na China, quadro agravado em 2020 quando da declaração da OMS (Organização Mundial da Saúde) em torno do estado de emergência de saúde pública em caráter internacional.

No Brasil, essa declaração ocorreu especificamente em 3 de fevereiro de 2020, por meio da portaria n. 188/GM/MS, expedida pelo Ministério da Saúde (MS). Infelizmente, em março do corrente ano, a OMS informou tratar-se de uma pandemia já considerada disseminação comunitária.

Assim, diante do agravamento da situação decorrente da infecção humana pelo vírus, todas as questões de segurança relacionadas à saúde pública, bem como a preservação da vida, foram devidamente buscadas pelos órgãos competentes de saúde, apontando teor excepcional aos cuidados necessários e emergentes.

Nesse sentido, uma nova forma de convívio social se instalou, agravado de muitas angústias, inquietações e descaso por parte da representatividade do governo Bolsonaro, nesse momento. Mesmo assim, o mundo foi chamado a uma nova forma de se relacionar, e com o avanço da pandemia da Covid-19, presente em todo o mundo, impôs-se igualmente ao sistema educacional brasileiro, em especial, a partir de março de 2020, a decisão do fechamento das unidades escolares, oficializada por um conjunto de decretos estaduais e municipais. Assim, em específico, no dia 1º de abril de 2020, o governo federal expediu a medida provisória n. 934/2020, resultando em normas excepcionais para o direcionamento do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, ambas decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência instaurada.

Nesse momento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em caráter de urgência, datando de 28 de abril de 2020, o parecer n. 05/2020, que orienta sobre a reorganização do calendário letivo, bem como da possibilidade do cômputo da carga horária das atividades pedagógicas não presenciais, acrescidas do parecer n. 11, em julho de 2020, que abordava acerca das orientações quanto à realização de atividades pedagógicas não presenciais em tempos de pandemia. Assim, com o objetivo de atender as demandas

estruturais e pedagógicas, bem como as normas excepcionais elencadas para tal feito, o governo sancionou, em 18 de agosto, a lei nº 14.040/2020, e finalmente, em outubro do corrente ano, o CNE aprovou o parecer CNE/CP n. 015/2020, que fundamenta as diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da referida lei.

Observadas as condições graves de saúde pública em cenário internacional e nacional, o país atravessava uma fase de extrema vigilância em torno dos aspectos fundantes da saúde humana, não somente a saúde física, como também a saúde mental, visto que as relações sociais se modificaram radicalmente por conta da evolução da contaminação pelo vírus e da gravidade das complicações que este gerava no corpo humano, momento em que o país ainda não dispunha de vacinas por conta de negligência governamental. Dessa forma, os espaços educacionais como um todo tiveram que ser reestruturados de acordo com as novas exigências, e igualmente, novos cenários de formação, tais como os que integravam o trabalho pedagógico desenvolvido frente à Universidade Aberta para a Terceira Idade, posto que se trate de um público que ainda requer maior cuidado em torno dos sujeitos que ali se encontram, pessoas idosas.

Nesse texto, buscamos compreender a pessoa idosa em sua totalidade, primando pela qualidade de vida e o desejo de melhor atendê-los diante do cenário social que nesse momento se instalava. Assim, a compreensão de pessoa idosa passa pelos aspectos considerados biopsicossociais, tal como defende:

Ser uma pessoa idosa foi caracterizado como um fenômeno multidimensional e multidirecional, ou seja, relativo a aspectos físicos, psicológicos e sociais do organismo, cujo processo de degeneração começa em diferentes momentos da vida, ocorre em diferentes ritmos e com diferentes resultados de adaptação. O envelhecimento é também um evento passível de vários tipos de interpretação, ou seja, as concepções a seu respeito podem variar no tempo e no espaço, dependendo dos significados a ele atribuídos (Silva, 2012, p. 156).

Diante dessa perspectiva, pensar no atendimento da pessoa idosa, com suas peculiaridades, suas perspectivas de vida, bem como diante dos aspectos que a integram no meio social, requer de seus pares (professores, coordenadores de cursos e da Uati) diferenciarem as formas de planejamento das atividades que poderiam ser ofertadas de maneira remota, resguardadas as características e necessidades do público a que estas se destinavam.

Nesse momento, o reconhecido Estatuto da Pessoa Idosa (lei n. 14.423, de 22 de julho de 2022), integrante das políticas públicas nacionais em torno da pessoa idosa, remonta a ideia de velhice ativa e de atendimento integral destes em entidades públicas de acesso e viabilidade. Portanto, a Universidade Aberta para a Terceira Idade se configura como um programa de acesso público à formação para a longevidade e a intitulada educação permanente, que se traduz em educação ao longo da vida.

Nessa perspectiva, de acordo com Scortegagna e Oliveira (2011), podemos compreender que o processo de educação permanente se efetiva mediante o desenvolvimento da autonomia da pessoa idosa em torno do desejo de retomar questões de sua vida que estavam deixadas para trás, tais como a vontade em estudar, ampliar suas potencialidades, reorganizando seus objetivos de vida, de modo que se configure novas vivências e espaços ativos de interação social.

Diante do quadro pandêmico que se agravava cotidianamente, foram necessárias ações de planejamento diferenciado que resguardassem os objetivos do referido programa, bem como que atendessem ao que preconizam as políticas de atenção às pessoas idosas em âmbito nacional, as quais se desdobram para espaços regionais e locais.

As políticas voltadas para a promoção, proteção e defesa dos direitos das pessoas idosas são transversais a várias áreas de governo. Pela mesma razão, os compromissos do governo federal com o atendimento dessa população estão dispersos em diversos programas temáticos do PPA 2012/2015, em especial o Programa de

Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e também no âmbito da seguridade social, da mobilidade urbana, do trabalho e emprego, da acessibilidade e da educação (Brasil, 2003, p. 70).

A Uati se caracteriza como um programa que viabiliza uma concepção de formação humana pautada nas pessoas idosas como sujeitos de direitos que podem/devem se emancipar autonomamente em seu processo contínuo de formação na/para vida em sociedade. Em outras palavras, trata-se de uma concepção de educação permanente de pessoas idosas de maneira processual.

Nesse texto, abordaremos o trabalho desenvolvido na Uati da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), *campus* universitário de Irati, espaço pelo qual pessoas idosas do município frequentam desde a fundação do referido programa.

Nesse momento pandêmico, havia em torno de 35 pessoas idosas frequentando o espaço da Uati, residentes no município de Irati e que já compunham o referido grupo fazia alguns anos. Em termos de socialização, podemos dizer que sempre houve unidade em torno dos objetivos e das propostas realizadas pelo grupo.

A forma de organização didática e pedagógica se dava em torno de trabalho multidisciplinar, formado pela oferta de oficinas pedagógicas de áreas diversificadas do conhecimento, sendo os docentes integrantes do próprio quadro da universidade, bem como de projetos de extensão voltados à gerontologia e suas interfaces.

Nesse ensejo, as intituladas oficinas pedagógicas integraram, durante muito tempo, os espaços em que a referido programa atendia, e nesse momento de reclusão social e afastamento por conta do grave contexto instalado em âmbito nacional, as atividades precisaram ser redirecionadas, ou seja, reestruturadas a partir dos condicionantes sociais daquele momento.

Uma das oficinas era a que envolvia jogos pedagógicos voltados para a gerontologia educacional e para o letramento de pessoas idosas, ofertada remotamente, sendo necessária a inclusão digital de muitas das pessoas frequentadoras, pois, em sua maioria,

utilizavam apenas o celular, em específico, o WhatsApp, para fins de socialização com familiares e amigos(as). Portanto, houve a necessidade de um esforço coletivo entre todos os pares em torno de buscar, para além dos objetivos de inclusão digital, a oferta da referida oficina em caráter remoto.

Para além de diferenciar a abordagem metodológica, pedagógica em si da oficina em tela, foi necessária a interlocução entre as pessoas idosas, necessitando se familiarizar diante da nova forma de trabalho necessária e possível. Assim, foram realizados muitos diálogos em torno da apresentação da nova maneira como as aulas ocorreriam a partir desse momento, dispondo de atenção diferenciada e individualizada aos integrantes do grupo, afinal, a abordagem se daria por um processo de letramento digital.

Sabemos que o processo de letramento, numa concepção crítica e assertiva, prima pelo reconhecimento de que este se traduz numa relação dialética de aprendizagem(ns) ao longo da vida. De igual maneira, com o processo de longevidade, podemos perceber que todos os sujeitos que vivem, aprendem uns com os outros e com aos mais diversos meios de acesso à cultura letrada em meio social.

Nesse sentido, é mister que compreendamos que as pessoas idosas aprendem constantemente junto a seus pares, sejam estes oriundos de grupos diversificados, tais como a família, relações de amizades, grupos de interação social como um todo, redes midiáticas dentre outros. Ou seja, tal qual a sociedade mudou, modificaram-se também as formas de acesso ao conhecimento, bem como as relações sociais que se estabelecem diante destas. Mesmo assim, foi um grande desafio para docentes e pessoas idosas integrantes dessa oficina pedagógica dialogar e “aprender” num novo contexto, em que a grande maioria não estava habituada nem ambientada no sentido de promover a aprendizagem de outra maneira.

Para além das dificuldades corriqueiras em torno do acesso aos meios digitais, houve também estranheza por parte das pessoas idosas em torno de aprender, observar, dialogar e “ler” e “escrever” por meio da tela do celular e/ou computador.

Os roteiros de planejamento das oficinas pedagógicas foram se alternando à medida que os focos de interesse das pessoas idosas se alteravam, tal como ocorre no trabalho presencial. No entanto, tal flexibilidade, sempre necessária, foi extremamente importante no sentido de otimizar os conhecimentos já trazidos por eles, alinhados à extrema dificuldade por parte de alguns integrantes em torno do acesso e participação nas atividades propostas no formato remoto.

Mesmo com todas as dificuldades, os integrantes se dispuseram, no montante de 23 pessoas idosas, a continuar participando das atividades de maneira remota. A oficina pedagógica oferecia diversas atividades de reflexão e de execução de jogos pedagógicos, todos focados no atendimento da pessoa idosa, com ênfase na gerontologia educacional. Diante da necessidade de adaptá-los ao novo cenário, foram organizadas propostas de trabalho, envolvendo a consulta a *sites* científicos; acesso a visitas *on-line* de espaços como museus históricos; jogos interativos adaptados de forma digital, tais como jogo da memória, baralhos com temáticas voltadas aos direitos da pessoa idosa; escrita e leitura de poemas; vídeos específicos sobre gerontologia e suas interfaces; dentre outros.

Teve destaque nesse momento a participação de vários profissionais das redes de atenção à pessoa idosa de Irati e Prudentópolis, contando com o apoio de profissionais da Psicologia, Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Serviço Social, os quais se dispuseram em colaborar nesse processo no momento da pandemia, favorecendo eventuais dúvidas, bem como corroborando com a continuidade dos trabalhos desenvolvidos na instituição, de forma *on-line* via Google Meet, sendo a principal plataforma utilizada para as aulas e demais atividades.

Num montante geral, todas as atividades comprovaram a necessidade de socialização entre eles e a perspectiva de letramento digital, visto que o período pandêmico exigiu de docentes e discentes mudanças significativas nas formas de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações

Diante do estudo apresentado, consideramos que o processo de letramento para pessoas idosas requer aparatos teóricos e práticos que sejam condizentes com seus interesses, assim como que os instigue a pensar no objeto de estudos apresentado, contextualizando-os com suas vivências ao longo da vida.

Privilegiando a educação permanente e os processos de aprendizagem ao longo da vida, importa à gerontologia educacional frente aos processos de letramento para pessoas idosas reconhecer suas particularidades e das formas de acesso ao conhecimento de acordo com o entendimento de cada grupo em contexto.

O letramento é um processo que acompanha os sujeitos ao longo da existência, pois, em tudo o que fazemos e aprendemos, relacionamos conceitos, conhecimentos e práticas sociais. Nesse sentido, é preciso que as Uatis sejam reconhecidamente um espaço de construção de saberes, de socialização, de escuta e de voz, primando pela participação intensa de todos em torno de seus processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

BEAUVOIR, S. A. **A velhice**. Rio de Janeiro: Difusão Europeia, 1970.

BRASIL, **Lei nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003**, substituída pela Redação dada pela Lei 14.423/2022 que Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências.

CAMARANO, A. A. **Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica**. Texto para discussão n. 858. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

CAMARANO, A. A. **Estatuto do Idoso: Avanços com contradições**. Texto para discussão n. 1.840. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. Educação: integração, inserção e reconhecimento social para o idoso. **Revista Kairós-Gerontologia**, 13(1), 2011.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online]. 2008, vol. 15, n. 1, pp. 155-168.

SILVA, M. R. F. As necessidades da população idosa e as políticas de proteção social na realidade brasileira. *In*: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. **XIII ENPESS**, 2012. Juiz de Fora (MG). Anais, 2012, p. 8.

SILVA, M. R. F. Políticas públicas na área do envelhecimento: possibilidades e limites da atuação do Serviço Social. **Revistas de Políticas Públicas**, São Luís, volume especial, p. 205-210, out. 2005.

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

SOARES, Magda Becker. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TEODORO, M. F. M. UnATI/UERJ: uma proposta de educação permanente para o cidadão idoso. Dissertação (mestrado em Educação). **Universidade Católica de Petrópolis**. Petrópolis (RJ), 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA¹

Sandra Aparecida Machado²

Introdução

O estudo apresentou como objetivo investigar as publicações sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil, considerando um sistema educacional inclusivo.

A pesquisa bibliográfica descritiva apresenta dados sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Educação Infantil do campo. Toma-se como base de estudo as orientações legais oriundas das políticas públicas, as leis e decretos que viabilizam a educação para todos e as produções acadêmicas do período de 2008 a 2020. Considera-se que essas são reflexões indispensáveis da atualidade que implicam entender a inclusão sob dois aspectos: 1- como parte da superação de um contexto histórico educacional excludente; 2- orientações para transformação do sistema educacional brasileiro a partir das políticas educacionais. Na atualidade, se faz necessário, no âmbito educacional, compreender o que é inclusão e como fazer para superar um sistema escolar excludente. Essa questão parece ser um dos desafios impostos aos professores que poderá ser minimizado por meio de cursos e programas de formação continuada, visto que, muitas vezes, a formação inicial não contemplou conteúdos sobre inclusão.

¹ Parte do texto foi apresentado no Cibee em 2023.

² Professora doutora em Educação. Professora no curso de Pedagogia/Unicentro-PR. Coordenadora do curso de Pedagogia/EAD/Unicentro. E-mail:samachado@unicentro.br.

Desse modo, pensar as finalidades da educação inclusiva nos processos de formação continuada dos professores nos parece essencial, quando se observa que, nos últimos anos, nos deparamos com uma abertura e incentivo para matrículas de crianças com deficiências na Educação Infantil. Isso tem despertado indagações de como trabalhar com esse novo público-alvo na área urbana e rural.

A presença da criança com deficiência na Educação Infantil tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é sinônimo de inclusão devido à falta de experiências e preparo dos gestores e professores com o público-alvo da educação especial. Observando essa demanda, o estudo contemplou o que tem sido publicado sobre essa temática.

Método

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva. O estudo aponta as pesquisas realizadas a partir do levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as quais foram rastreadas no período de janeiro a abril de 2022. A seleção dos trabalhos foi realizada, tomando como referência os descritores: formação continuada de professores, educação inclusiva, Educação Infantil e educação do campo. A seleção quantitativa aconteceu em três fases: na primeira, foram coletados os dados quantitativos das produções sobre formação continuada de professores dos anos de 2008 a 2020; na fase seguinte, selecionadas as produções sobre educação inclusiva; e na fase três, as produções com o descritor Educação Infantil e educação do campo. Importante mencionar que os critérios de exclusão foram: os trabalhos que não apresentassem os três descritores publicados a partir de 2008, disponibilizados na BDTD.

Apontamentos sobre educação inclusiva e formação de professores na Educação Infantil no campo

Os dados permitiram afirmar que são escassas as publicações sobre formação continuada de professores, educação inclusiva e Educação Infantil no campo, considerando que, das 701 produções rastreadas na BDTD, não foi localizada produção que atendesse os parâmetros da pesquisa: $N = 701 = R = 0$. Esses dados permitem afirmar a invisibilidade e lacuna sobre formação continuada de professores na Educação Infantil no campo em nível de mestrado e doutorado nas IES do Brasil no período de 2008 e 2020. Nesse estudo, não foram realizados levantamentos de artigos e capítulos de livros sobre essa temática. Recordar-se que, no estudo, consideramos as produções da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Observando os princípios declarados em 1994 de que a escola inclusiva deve assegurar a todos uma educação de qualidade, com currículos adequados, metodologias e recursos compatíveis com as turmas de alunos, se faz necessário lançar um olhar sobre a formação continuada dos que devem implementar tais ações. A Resolução CNE/CP n. 1 (2020), que dispõe sobre as diretrizes de formação continuada, determina que estas podem ser ofertadas por meio de cursos e programas flexíveis presenciais e/ou a distância, indicando ainda que:

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como: I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de

pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos (Brasil, 2020).

Como é possível observar, essas orientações apontam para os cursos e programas que devem atender determinados critérios, de carga horária, de qualidade e segundo as necessidades dos contextos. Contudo observa-se a necessidade de pesquisas que indiquem o sucesso, as possibilidades e limites destes cursos, no sentido de apontar os resultados e contribuir para repensar a organização e oferta. Nestes tempos de expansão da Educação Infantil, as pesquisas sobre formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva em escolas do campo, é uma temática em construção que merece o engajamento de pesquisadores na pós-graduação. Assim, podemos afirmar que variados são os desafios na efetivação da educação inclusiva que demandam ações para romper com a exclusão na Educação Infantil. Para tratar sobre um dos desafios, centramos o debate sobre formação continuada de professores. Recorda-se que uma das dimensões da prática profissional, considerando as diretrizes de formação de professores, pontua que uma das competências específicas em relação às práticas pedagógicas é:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente,

se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (*Ibidem*).

Essas indicações de competências nos levam a lembrar que a resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, em seu capítulo II, dos fundamentos e da política da formação docente, aponta como princípios relevantes para formação:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural.

Mediante os princípios elencados, considera-se relevante a necessidade de ampliação de pesquisas com foco no sucesso e permanência dos alunos incluídos na Educação Infantil. Até porque, as dificuldades inerentes à educação inclusiva não podem ser compreendidas somente a partir de um único fator, pois nunca é um fator apenas, é um conjunto de fatores que desafia professores, gestores e equipes pedagógicas no atendimento da educação inclusiva. Segundo os critérios para formação de professores em atendimento à BNCC, “a formação deverá proporcionar aos professores o desenvolvimento de saberes e ou competências, considerando a prática cotidiana”. São indicados que os professores precisam e devem vivenciar situações sobre as competências gerais, preferencialmente em grupos, buscando refletir sobre “um projeto de vida pessoal”. As evidências relatam contradições sobre a educação inclusiva. Vale lembrar que, embora exista o discurso de inclusão, de políticas para sua efetivação, de princípios, metas pensadas e repensadas, foram poucos os interesses em nível acadêmico na pós-graduação sobre os cursos de formação continuada para aqueles que se deparam com a tarefa de promover no dia a dia da escola as práticas inclusivas. É com esse olhar que são apresentadas as produções rastreadas sobre a temática Formação continuada, Educação Inclusiva, Educação Infantil nos quadros 1 e 2.

No quadro 1, apresentamos os dados gerais dos últimos 13 anos das produções rastreadas segundo o objetivo da pesquisa.

Quadro 1. Produções de 2008 a 2020 com as três palavras-chave: formação continuada de professores; educação inclusiva e Educação Infantil

Ano/Produções	1- Formação continuada de professores		2- Educação inclusiva		3- Educação Infantil		IES	Programa
	D	T	D	T	D	T		
2008	15		0	0	0	0		
2009	20		0	0	0	0		
2010	23		1	0	0	0		
2011	22		1	0	0	0		
2012	17	1	0	0	0	0		
2013	35	12	3	0	1	0	UFMA	Educação
2014	55	10	0	0	0	0		
2015	68	14	2	0	0	0		
2016	55	15	1	0	0	0		
2017	62	15	2	0	0	0		
2018	68	16	1	0	0	0		
2019	64	22	2	1	0	0		
2020	65	27	4	0	0	0		
Total	569	132	17	1	1	0		

Fonte: Portal Brasileiro de Dados Abertos, Capes. Organização da autora.

Observando que, em 2013, foram publicados 67.543 trabalhos em 3.115 programas. Destes trabalhos, somente foi localizado um, conforme quadro 2, que corresponde a três descritores da pesquisa.

Quadro 2. Formação continuada de professores.

Produções 2013 – Palavras-chave							
Formação continuada de professores		Educação Inclusiva		Educação Infantil		Educação do campo	
Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
35	12	3	0	1	0	0	0
Total: 47		Total: 3		Total: 1		Total: 0	

Fonte: Portal Brasileiro de Dados Abertos, Capes/2013. Organização da autora.

Em relação ao ano de 2013, entre as 67.534 publicações, encontramos 47 produções sobre formação continuada de professores. Dessas, somente em três constava estudo sobre educação inclusiva e, em uma, sobre Educação Infantil. Recordando que esse levantamento selecionou, inicialmente, pesquisas com os três descritores: formação continuada de professores, educação inclusiva e Educação Infantil enquanto delimitação de dados. Em relação à educação do campo, o objetivo era selecionar entre as publicações de Educação Infantil. Como relatado, somente foi identificada uma produção de Educação Infantil, a qual não focou estudos sobre educação do campo, pois apresentou como objetivo: “analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos, com deficiência, em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA”. (Rodrigues, 2013, p. 12)

Em sua dissertação, Rodrigues (*op. cit.*, p. 125), pontua que: “Considera-se que a marca principal da formação continuada seja esta: nunca chegará um tempo em que os docentes estejam plenamente prontos, pois, como seres humanos, as mudanças são inevitáveis”.

Salienta-se também que o resultado da análise da pesquisa apontou que a formação continuada dos professores desenvolvida nas escolas vem apresentando falhas, contudo os sujeitos investigados apontam como uma “estratégia eficaz”; ou seja,

[...] tem deixado muitas lacunas e apresentado grandes fragilidades, pois ao invés de se voltar para os seus fins que é a formação de sujeitos sensíveis, livres pensantes e críticos, acaba se estagnando simplesmente nos meios, no como fazer, que rapidamente vai se esgotando e volta à necessidade pelas “receitas prontas”. Mas, ainda assim, as docentes a **têm elegido como estratégia eficaz de formação constante**, é o que nos sinaliza esta pesquisa (*Ibidem*, grifo nosso).

Como mencionado, embora a formação continuada de professores apresente fragilidades e lacunas, ainda se apresenta

como importante estratégia diante das várias demandas que emergem na educação inclusiva na Educação Infantil.

Importante mencionar que, ao direcionarmos o nosso olhar sobre a formação continuada de professores e a educação inclusiva na Educação Infantil no campo, considera-se relevante pensar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas e cursos, pois

Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Além disso, as pesquisas revelam que, “historicamente, os que se deslocam da cidade para lecionar nas escolas rurais permanecem por pouco tempo, não criam vínculos, desconhecem a realidade social [...] dos alunos e seus familiares e são portadores de representações que depreciam” a vida no campo (Antunes-Rocha, 2011, p. 59). Portanto, essa rotatividade, vem reforçando práticas centradas em contextos escolares urbanos, pois a formação dos professores propõe práticas nas quais as metodologias, “A atividade docente e as diretrizes que tratam da formação estão centradas num modelo único com as permitidas adaptações” (Arroyo, 2012, p. 359). Não se discutem, nos cursos de formação de professores, as particularidades da prática pedagógica ou da gestão escolar em contextos de escolas inclusivas do campo.

Quadro 3. Número de creches no Brasil (2017)

Unidade de agregação	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
Total	64.552	19	110	37.978	26.445
Urbana	49.454	18	56	23.280	26.100
Rural	15.098	1	54	14.698	345
Unidade de internação socioeducativa	-	-	-	-	-
Unidade prisional	4	-	-	4	
Área de assentamento	1.125	-	-	1.119	6
Área remanescente de quilombos	714	-	-	703	11
Terra indígena	295	-	56	237	2
Unidade de uso sustentável	237	-	-	174	63

Fonte: Notas estatísticas – Censo Escolar 2016 - Inep 2017. Organização da autora.

Considerando o número de creches no Brasil (quadro 3), ainda existem currículos inadequados e professores com formação deficiente para atendimento da clientela infantil do campo. Portanto, cabe a nós, professores, efetivarmos debates e pesquisas acerca das políticas educacionais e buscarmos saídas para os embates na oferta da Educação Infantil no campo.

Portanto, a interação e o diálogo entre as IES e as escolas da infância é fundamental na condução de cursos de formação continuada, a fim de direcionar propostas que realmente contribuam para efetivação da educação inclusiva. A ação prática nas escolas permite avaliar o que é pensado e proposto na academia com o que é

praticado na escola. Além disso, é um momento de interrogar a prática à luz do aporte teórico, e pensar e refletir sobre o que se pratica no cotidiano da escola em relação à educação inclusiva pode ser um dos caminhos que apontam as demandas e indagações dos professores na Educação Infantil. Isso é necessário até para dirimir algumas dúvidas e críticas sobre formação continuada de professores a qual, muitas vezes, é organizada sem ouvir a voz do público a quem é direcionada, pois a base da formação do professor, tanto inicial como continuada, deve prever, como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), os “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas”.

Nesse sentido, que a contribuição das IES na formação continuada dos professores requer um diálogo sobre a teoria e a prática para planejar cursos que realmente possam contribuir com as reais necessidades dos professores da Educação Infantil. Até porque, se observarmos que, nos últimos tempos, considerando o século XXI, várias foram as leis e projetos voltados à educação inclusiva e que ainda não supriram as carências na efetivação do acesso e permanência do aluno com necessidades especiais e, principalmente, não supriram a carência de formação continuada aos professores que atuam em classes inclusivas na Educação Infantil do campo.

Considerações finais

Os dados levantados no estudo permitiram apontar, segundo os objetivos propostos, que:

1- Na pós-graduação, existe uma lacuna na produção de resultados sobre a temática: formação continuada, educação inclusiva e Educação Infantil em escolas do campo. Ao ampliar os dados sobre educação inclusiva, de acordo com o quadro 3, obtivemos como resultado a identificação de apenas uma

dissertação que trata sobre formação continuada na perspectiva da educação inclusiva direcionada à Educação Infantil. Contudo, não localizamos estudos que tratam sobre essa temática no campo. Esses dados indicam a existência de uma lacuna de produções sobre essa temática.

2- Em relação às normativas sobre as políticas que incidem sobre a formação continuada de professores e inclusão na oferta da Educação Infantil, observou-se que existe um quantitativo de leis, contudo estas não foram suficientes para garantir uma efetiva educação inclusiva quando observamos que perduram as dificuldades dos professores para participarem de cursos de formação continuada, sobretudo quando trabalham quarenta horas semanais, e no plano de carreira, não consta liberação para estudos. Desse modo, conforme destacado ao longo do texto, refletir e problematizar formas de acesso, permanência e, principalmente, sucesso das crianças na Educação Infantil, certamente, exigirá redefinir e rever os cursos e programas de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. Quais as metodologias que possibilitam a inclusão em escolas do campo? Quais são as práticas pedagógicas que melhor atendem o público da Educação Infantil no campo? Quais são as demandas atuais dos professores da Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva no campo? Qual o projeto pedagógico da Educação Infantil que responde às necessidades de uma educação inclusiva em escolas do campo? Quais são as temáticas trabalhadas na formação continuada de professores na Educação Infantil que contemplam a educação inclusiva em escolas no campo? Estes, certamente, são alguns dos questionamentos que emergiram ao longo do estudo, e que podem motivar pesquisas sobre a temática em pauta. O estudo também permitiu uma organização de referencial, além de ampliar o conhecimento sobre a temática proposta.

O desenvolvimento do estudo nos leva a concluir também que não se trata de questionar os ordenamentos da educação inclusiva, mas de compreender a educação inclusiva como parte da superação de um contexto histórico educacional excludente e

reafirmar a necessidade de que, nos cursos de formação continuada de professores, ocorram reflexões, a partir das orientações das políticas educacionais inclusivas, necessárias na atualidade, visando a alterações no sistema de educação que se quer inclusivo. E por último, é necessário destacar que não é suficiente que a educação inclusiva na Educação Infantil seja reconhecida nas diferentes determinações legais. As práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar, enfocando o cuidar e o educar, se apresentam como temáticas urgentes a serem inseridas nos cursos de formação continuada dos professores e de todos os envolvidos nessa etapa de ensino. Portanto, é preciso buscar meios para seu reconhecimento, aceitação e implementação no chão da escola, pois é lá onde ocorre realmente a educação inclusiva.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo: desafios de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. v. 27, n. 72, p. 157-176. ISSN 0101-3262. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 07 set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília (DF): CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília (DF): MEC, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#planos>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses**. 2008/2015. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-de-2008-a-2015>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses**. 2013/2016. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-de-2013-a-2016>. Acesso em: 04 mar. 2022.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses**. 2017/2020. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-2020-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-da-capes>. Acesso em: 6 mai. 2022.

RODRIGUES, G. N. Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais. **Universidade Federal do Maranhão**. 2013.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

Érica Chiulo¹

Raiane Thais de Souza Batista²

Rita de Cássia da Silva de Oliveira³

Miriam Adalgisa Bedim Godoy⁴

Introdução

Pensar o currículo no contexto educacional contemporâneo exige uma análise multifacetada e profunda das relações de poder que permeiam a sociedade. Mais do que um simples conjunto de conteúdos a ser transmitido, o currículo emerge como um espaço de disputas ideológicas, políticas e culturais. As discussões em torno do currículo necessariamente levantam questões sobre sua função social: a quem ele serve, quem o constrói e sob quais pressupostos ideológicos? O currículo escolar realmente atende às necessidades dos grupos para os quais é elaborado? Quem determina o que deve ser ensinado nas escolas e quais vozes são silenciadas nesse processo? Em um cenário educacional caracterizado por uma crescente diversidade, cabe indagar se o

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: erica.chiulo@uepg.br.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: raianebatista0876@gmail.com.

³ Doutora pelo Curso de Filosofia e Ciência da Educação da Universidade Santiago de Compostela – Espanha. E-mail: soliveira@uepgl.br.

⁴ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: mabgodoy@uepg.br.

currículo é capaz de mitigar as barreiras ao processo de ensino e aprendizagem ou se, ao contrário, as reforça.

Santos e Casali (2009, p. 210) argumentam que "esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade", o que torna o currículo um campo propício para a transformação — ou perpetuação — dessas relações. Portanto, é imperativo refletir sobre o papel do currículo nas dinâmicas de poder e sobre a influência daqueles que detêm o controle sobre sua elaboração, uma vez que essa influência molda os posicionamentos ideológicos predominantes.

No contexto da educação inclusiva, verifica-se que o currículo frequentemente se apresenta de maneira rígida e engessada, limitando as possibilidades de discussão e reflexão crítica sobre sua construção. As discussões sobre currículo tendem a se concentrar nos métodos e formas de transmissão, negligenciando a necessidade premente de readequação à realidade multifacetada dos educandos, com vistas a promover um aprendizado mais equitativo, contextualizado e de alta qualidade. Mendes e Silva (2014), citando Yong (2010, p. 180), enfatizam que:

A ideia de um “currículo do futuro” continua a ser isso mesmo — uma tendência e uma ideia que dificilmente encontramos em qualquer forma institucional. É inquestionável que ela ainda tem um longo caminho a percorrer no que respeita ao estabelecimento de uma base de confiança que demonstre que se tratará de uma maneira de promover aprendizagens de alta qualidade. Se quisermos que cumpra as promessas que são feitas em seu nome, será necessário criar novas formas de associação e de confiança e novos tipos de especialistas.

Diante de currículos que se mostram disfuncionais frente à diversidade dos estudantes, emerge a necessidade de repensar as abordagens curriculares e metodológicas. Entre as propostas inovadoras, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se destaca como uma abordagem educacional que visa atender à pluralidade dos estudantes, promovendo um ensino inclusivo e

equitativo. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (Cast) nos Estados Unidos, o DUA se fundamenta na acessibilidade educacional, buscando criar ambientes de aprendizagem que respeitem e respondam às diferenças individuais dos alunos. Sebastián-Heredero (2020, p. 734) observa que "esse movimento teve como objetivo criar ambientes físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possível", promovendo um engajamento mais profundo e eficaz dos alunos em relação aos conteúdos curriculares.

O DUA se estrutura em torno de três princípios fundamentais: a representação múltipla, a ação e expressão múltiplas e o engajamento múltiplo. Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 149) descrevem esses princípios como "as múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento", "as várias maneiras de abordar tarefas estratégicas" e "as diversas formas de manter-se engajado no aprendizado". A representação múltipla sugere uma variedade de formas de apresentação da informação, reconhecendo que os alunos processam o conhecimento de maneiras distintas. Já as ações e expressões múltiplas consideram as diferentes formas pelas quais os alunos podem demonstrar seu aprendizado. Por fim, o engajamento múltiplo enfoca as diversas estratégias para motivar os alunos e mantê-los envolvidos no processo de aprendizagem.

Implementar o DUA de forma eficaz exige que os educadores adotem uma ampla gama de estratégias que contemplem esses princípios, incluindo o uso de materiais diversos e avaliações diferenciadas. Nunes e Madureira (2015, p. 133) destacam que:

Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos.

Entretanto, a implementação do DUA enfrenta desafios significativos, como a necessidade de reformas estruturais e de

investimentos em recursos adaptados e formação docente especializada. Além disso, barreiras políticas e estruturais, como políticas rígidas de avaliação e padronização curricular, podem limitar sua adoção plena.

O estudo aqui proposto destaca a urgência de uma reestruturação curricular que transcenda as abordagens tradicionais e responda à diversidade cada vez mais presente no cenário educacional contemporâneo. A adoção do DUA emerge como uma alternativa promissora, mas que enfrenta desafios significativos, como a necessidade de reformas estruturais e a superação de barreiras políticas. A reestruturação do plano de aula com base nos princípios do DUA não apenas promove a inclusão, mas também desafia os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas em prol de uma educação mais equitativa e acessível para todos os estudantes. Nesse contexto, este trabalho não apenas propõe mudanças práticas, como também convida a uma reflexão crítica contínua sobre o papel do currículo na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desenvolvimento - Plano de aula sobre Cubismo como vanguarda europeia

Conteúdo. Cubismo I.

Área. LGG.

Componente. Arte.

Objeto de conhecimento. Contextos e práticas; Elementos das linguagens artísticas.

Objetivo de aprendizagem. Entender arte como campo discursivo de produção, experimentação, reflexão e vivências individuais e coletivas, compreendendo os contextos e explorando os elementos constitutivos das linguagens artísticas.

Habilidade da área. (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes

linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

Competência da área. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Videoaula: <https://www.youtube.com/watch?v=68GtOPCtw>.

Slides/Encaminhamentos.

<https://docs.google.com/presentation/d/1tXdPvWtIbBxbOmNCzAjaB6021HW-F6aZ/edit?rtpof=true&sd=true>.

Segue abaixo imagens dos *slides* referentes à aula sobre Cubismo:

The image shows a slide from a presentation. At the top right, there is a logo for 'PARANÁ GOVERNO DO ESTADO'. The main title of the slide is 'ARTE' in large, bold, black letters, followed by '1ª SÉRIE' and 'CUBISMO I - Aula 07'. Below this, there is a yellow-bordered box containing the text 'OBJETIVOS DA AULA'. To the right of this box is another logo for 'PARANÁ GOVERNO DO ESTADO'. Below the box, there are two orange arrow icons pointing to the right, each followed by a bullet point. The first bullet point says 'Conhecer as origens do movimento cubista.' and the second says 'Identificar as principais características das obras de Pablo Picasso.' At the bottom right of the slide, there is an illustration of a man in a blue and white striped shirt and blue pants, holding a yellow palette and standing next to an easel. On the easel is a painting of a yellow bird-like figure with blue and white stripes, set against a blue background.



VAMOS COMEÇAR?

Observe as duas obras a seguir. Escreva em seu caderno quais são as diferenças e similaridades entre elas (tema, cores, traços, linhas, etc.).



PAUL CÉZANNE



Responsável direto pela influência do movimento artístico de vanguarda conhecido como **Cubismo**.

Em uma de suas cartas, ele diz o que seria no futuro um dos fundamentos do Cubismo:

"Permita-me repetir aqui o que eu lhe dizia: abordar a natureza através do cilindro, da esfera, da cone, colocando o conjunto em perspectiva de forma que cada lado de um objeto"

PAUL CÉZANNE

Pablo Picasso se inspirou nas obras e ideias de Cézanne ligadas a geometria, que junto a uma visita que fez à gruta de Lascaux e ao Museu do Homem em uma exposição de arte africana, conseguiu criar seu próprio estilo, criando a obra **Les Femmes d'Alger**.



A arte primitiva com seus tons terrosos, e a arte africana com suas máscaras expressivas e impactantes, foram fundamentais para o estilo de Pablo Picasso.

A primeira obra é do artista francês Paul Cézanne e a segunda é de seu contemporâneo, Claude Monet.



Você percebeu que essa obra tem uma cor **vibrante**, **contornos nítidos e grossos** e as formas levemente **geometrizadas**, com **linhas sólidas** e por vezes **retas**?

Clique na imagem para ampliar.



Mont Sainte-Victoire (1875) Paul Cézanne

Monet era impressionista e Paul Cézanne pós-impressionista. Cézanne é considerado por muitos, o precursor do Cubismo.

Obras de Pablo Picasso



30 seg

VAMOS REFLETIR?

A partir dos conteúdos estudados, indique qual das obras abaixo você acredita pertencer ao Cubismo. Escreva 1 ou 2 em um papel e levante a folha ao sinal do professor.



IMPRESSIONISMO



CUBISMO



CUBISMO



Picasso cria a obra que é considerada a grande ruptura da Arte Moderna, *Les Femmes d'Alger*. Ganhando então para si, o título de grande líder da arte moderna.



Les Femmes d'Alger (O), 1911, Paris, França

OBSERVE OS DESENHOS DAS MULHERES.



As formas das mulheres representadas não são curvas, são **retas**, **geometrizadas**, as **cores escolhidas**, os **tons terrosos** que tanto o chamaram atenção na visita à gruta. O rosto das mulheres são claras influências das máscaras africanas.

ATIVIDADE

Agora é sua vez!

A partir dos conteúdos estudados responda em seu caderno, de maneira sucinta, as questões abaixo. Fique atento, pois após finalizado o tempo de escrita o professor indicará alguns estudantes para lerem suas respostas.

- Quais as principais características das obras de Pablo Picasso?
- O que lhe chamou mais atenção nas pinturas cubistas?



SUGESTÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA



Em duplas, você terá que realizar um retrato de seu colega.

- 1 Em uma folha sulfite, desenhe com os materiais disponíveis, porém, não se preocupe com proporção, detalhamento, realismo ou qualquer característica que remonte a aspectos técnicos clássicos.

Procure transformar linhas curvas em linhas retas, desenhar formas geométricas que lembram as partes do rosto de seu colega. Ao colorir, use cores puras, sem sombreamentos e deixe os contornos nítidos e fortes.



O QUE VIMOS NA AULA DE HOJE?



-  Conhecemos as origens do movimento cubista.
-  Identificamos as principais características das obras de Pablo Picasso.

Professor, caso tenha alguma sugestão ou elogio para esta aula, acesse:
<https://forms.gse/ZuCBG4UPYMEztlv5>

Reflexão da aplicabilidade do DUA

O Desenho Universal para a Aprendizagem desempenha um papel salutar na eliminação de barreiras educacionais, promovendo a inclusão e garantindo o acesso à aprendizagem de todos os estudantes. As barreiras no ambiente educacional podem ser de várias naturezas, incluindo barreiras físicas, cognitivas, emocionais e culturais. A aplicação dos princípios do DUA pode ajudar a superar essas barreiras de forma sistemática e eficaz.

Eliminação de barreiras físicas

As barreiras físicas são aquelas relacionadas ao acesso ao espaço físico e aos materiais didáticos, em que os estudantes com deficiências físicas podem encontrar dificuldades em ambientes que não são acessíveis. Diante disso, o princípio da representação múltipla pode ser aplicado aqui ao oferecer materiais em formatos acessíveis, como textos em braile, audiolivros e vídeos com legendas, utilizando ainda tecnologias assistivas, como leitores de tela e *softwares* de voz, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo curricular. Sebastián-Heredero (2020, p. 734) aponta ainda ao exemplificar que “as rampas das calçadas”, ainda que originalmente fossem planejadas para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, agora são usadas por todos, desde pessoas com carrinhos de compra a pais empurrando carrinhos de crianças, denotando que as mudanças nas estruturas físicas trazem benefícios para todos, não somente para as pessoas com deficiência.

Eliminação de barreiras cognitivas

De acordo com Fonseca (2014, p. 251) “o currículo e os materiais, por si só, geram barreiras e dificuldades de processamento visual e cognitivo e oferecem opções muito limitadas àqueles alunos com necessidades educacionais especiais”. Diante do exposto, o método de ensino não atende às diversas maneiras pelas quais os alunos processam a informação. O DUA aborda essas barreiras ao recomendar a variedade de métodos de apresentação e expressão, ao diversificar os modos de apresentação do conteúdo (visuais, auditivos, táteis), e os professores permitem que os alunos escolham o método que melhor se adapta ao seu estilo de aprendizagem. Por exemplo, em uma aula de Ciências, além do ensino expositivo tradicional, o uso de vídeos, modelos 3D, experimentos práticos e discussões em grupo pode ajudar a acomodar diferentes estilos de aprendizagem.

Eliminação de barreiras emocionais e motivacionais

Barreiras emocionais e motivacionais podem ser tão desafiadoras quanto as barreiras físicas e cognitivas, pois “a aprendizagem humana dificilmente decorre numa atmosfera de sofrimento emocional, de incompreensão penalizante ou debaixo de uma autorrepresentação ou autoestima negativas” (*Ibidem*, p. 242). Estudantes que não se sentem engajados ou que enfrentam ansiedade em relação ao aprendizado podem se beneficiar do princípio do engajamento múltiplo do DUA, que sugere a criação de um ambiente de aprendizagem que ofereça escolhas e desafios ajustáveis, promovendo a autonomia e a relevância pessoal do conteúdo, podendo o professor permitir que seus alunos escolham tópicos para projetos de pesquisa que estejam alinhados com seus interesses pessoais, aumentando a motivação e o engajamento.

Eliminação de barreiras culturais e linguísticas

As barreiras culturais e linguísticas podem dificultar o acesso ao aprendizado para alunos de diversas origens culturais e que falam diferentes línguas, ou até mesmo o aluno surdo que faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) - “mesmo que o surdo faça parte de uma comunidade linguística minoritária, usuária de LIBRAS em relação à comunidade brasileira ouvinte que utiliza a Língua Portuguesa como meio de comunicação” (Pinto; Santana, 2020, p. 2) -, podendo ser utilizado o princípio da representação múltipla que, por sua vez, ao ser aplicado, oferecerá materiais de leitura em várias línguas e utilizará recursos visuais e contextuais que transcendem as barreiras linguísticas. Além disso, atividades que promovam a inclusão cultural, como estudos de caso e projetos colaborativos que valorizem as diversas experiências culturais dos alunos podem ajudar a eliminar essas barreiras.

Práticas inclusivas e equitativas

O DUA, ao promover práticas inclusivas e equitativas, garante que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Ao diversificar as avaliações e permitir múltiplas formas de expressão, assegura que os alunos possam demonstrar seu conhecimento de maneira que melhor se adequem às suas capacidades e preferências. Isso não só reconhece as diferenças individuais, mas também valoriza a diversidade como uma força no ambiente de aprendizagem.

De acordo com Bock, Gesser e Nuernberg (2018), a avaliação no Desenho Universal para Aprendizagem é concebida de forma a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento e habilidades, levando em consideração suas diferenças individuais, podendo incluir abordagens como: flexibilidade na forma de avaliação, *feedback* personalizado, avaliação continuada e formativa e avaliação inclusiva. Incorporando esses princípios na prática avaliativa, o DUA busca promover uma avaliação mais justa, equitativa e significativa para todos os estudantes, contribuindo para um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.

Utilizando-se dos princípios do DUA, uma aula de literatura poderia oferecer múltiplas opções para um projeto final, como escrever uma redação, criar uma apresentação multimídia, realizar uma dramatização ou produzir um vídeo, permitindo que cada aluno escolha a forma de expressão que melhor lhe convém. Isso não só elimina barreiras para aqueles que possam ter dificuldades com a escrita tradicional, mas também incentiva a criatividade e o engajamento (Ribeiro, 2018, p. 128).

A aplicação do DUA na sala de aula é um passo essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Considerando as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, o DUA promove a equidade e garante que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais. Eliminando barreiras físicas, cognitivas, emocionais

e culturais, o desenho não só facilita a inclusão, mas também enriquece o processo educacional, preparando os alunos para uma participação plena e produtiva na sociedade. Assim, o DUA não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma filosofia educacional que valoriza e promove a diversidade em todos os aspectos da aprendizagem (Ribeiro, *op. cit.*).

Plano de aula - Introdução ao Cubismo utilizando os princípios do DUA

Objetivo da aula. Introduzir os alunos do primeiro ano do Ensino Médio ao movimento artístico do Cubismo como uma das vanguardas europeias, explorando suas características principais por meio do DUA.

Duração da aula. Duas horas

Recursos necessários. Projetor ou quadro branco, com imagens de obras cubistas; textos impressos sobre Cubismo; imagens de obras cubistas (pode ser impressas ou digitais); materiais de desenho (lápis, papel); acesso à internet (opcional para pesquisa).

DUA. Visa proporcionar múltiplas formas de representação, ação e expressão, além de engajamento e motivação para todos os alunos, considerando suas diferentes formas de aprender.

Etapas da aula

Introdução (15 minutos)

Discussão inicial com os alunos, indagando-os sobre seus saberes em relação ao movimento de vanguarda europeia e o Cubismo. O que vem a ser “vanguarda”? O que eles acham que vem a ser o Cubismo? Quais artistas famosos do movimento eles já ouviram falar? O que eles entendem sobre Cubismo?

Ao apresentar o tema, o professor poderá utilizar várias formas de apresentação, tais como vídeos explicativos sobre o conteúdo, projetor multimídia com imagens sobre o conteúdo,

intercaladas com explicações sobre o movimento artístico do início do século XX, liderado por Pablo Picasso e Georges Braque, caracterizado pela representação de objetos de forma geométrica e fragmentada, fazendo a contextualização histórica e cultural sobre o Cubismo.

Exploração das características do Cubismo (30 minutos)

Exibição de imagens de obras cubistas de Pablo Picasso, Georges Braque e outros artistas relevantes. Utilize o projetor ou obras de arte impressas a fim de destacar as características principais de cada obra, como suas formas geométricas, suas imagens fragmentadas, as cores empregadas a obra e, com isso, iniciar uma discussão sobre formas de representação artística.

Atividade prática (40 minutos)

A sala de aula pode ser um espaço limitado dentro dos princípios do DUA. A oferta de espaço fora da sala de aula pode fazer toda a diferença durante as atividades práticas. Dividir a turma em grupos com diferentes habilidades também é uma opção válida neste contexto, possibilitando ao aluno acessar salas com computadores (para aqueles que têm facilidades com a informatização), espaço sinestésico, onde o aluno pode elaborar atividades de cunho tátil e sinestésico, como a construção de formas geométricas por meio de materiais diversos (cartolinas, massas de modelar, arames e desenhos tridimensionais). Outra estação para representação das formas geométricas é por meio da dança, utilizando-se do corpo para representar uma arte geometrizada e, por fim, uma estação de música, em que o aluno, através de instrumentos musicais, possa compor músicas ou paródias que contextualizam as formas geométricas na arte.

Estação por meio da representação visual

Podem ser oportunizados aos alunos materiais diversos para que eles possam realizar atividades de modelagem em 3D, como argilas, massas de modelar, a fim de criarem esculturas cubistas

baseadas em obras já estudadas, permitindo uma compreensão tátil e sinestésica das formas geométricas nas obras cubistas. A realidade virtual aumentada também é uma opção para as escolas que possuem esse tipo de material didático, podendo se utilizar de aplicativos de realidade aumentada ou virtual, permitindo que os alunos explorem obras cubistas em um ambiente digital imersivo, ajudando os alunos mais visuais e espaciais na compreensão dos conteúdos.

Estação de representação linguística

Além da reflexão escrita, ofereça aos alunos a oportunidade de criar narrativas ou poemas inspirados nas obras cubistas. Isso permite que alunos com habilidades linguísticas fortes expressem sua compreensão de forma criativa. Pode ainda organizar atividades de debate em que os alunos assumam papéis de diferentes artistas cubistas e discutam suas motivações artísticas e o impacto do Cubismo na arte moderna. Isso pode ser especialmente envolvente para alunos que preferem a interação verbal.

Estação de representação auditiva

Pedir aos alunos para criarem um *podcast* ou uma entrevista gravada em que discutam as características do Cubismo, entrevistem colegas sobre suas percepções ou apresentem suas recriações das obras cubistas. Para alunos que respondem bem à música, desafie-os a criar uma composição musical que capture o espírito do Cubismo, baseando-se nas formas e cores das obras estudadas.

Estação de expressão corporal

Crie uma atividade em que os alunos expressem visualmente as formas e o movimento das obras cubistas através de dança ou movimentos corporais. Isso pode ajudar alunos sinestésicos a internalizar conceitos abstratos de forma mais concreta.

Estação com ferramentas digitais e tecnológicas

Utilize ferramentas como Prezi, Sway ou Google Slides para que os alunos criem apresentações interativas sobre o Cubismo. Eles podem incorporar imagens, vídeos e textos a fim de explorar diferentes aspectos do movimento. Pode ainda solicitar aos alunos interessados em mídias digitais que criem animações ou vídeos que representem visualmente as características do Cubismo e sua evolução ao longo do tempo.

Cada estação será responsável por desenvolver uma atividade prática segundo suas habilidades. O professor deve circular pelas estações, articulando os saberes às atividades práticas propostas pelos alunos, oferecendo suporte e orientação conforme necessário.

Discussão e reflexão (20 minutos)

Apresentação das estações, em que os alunos serão convidados a visitarem as estações dos seus amigos de sala, nas quais se compreendem as diferentes formas de desenvolver o conhecimento sobre o movimento artístico do Cubismo.

Discussão em sala. Quais foram os desafios encontrados? O que aprenderam sobre as formas de representação na arte?

Reflexão individual. Cada aluno escreverá uma breve reflexão sobre o que mais os surpreendeu sobre o Cubismo e como se sentiram ao participar da atividade prática.

Encerramento (15 minutos)

Recapitulação dos pontos principais da aula sobre o Cubismo.

Discussão final. Como o Cubismo reflete a diversidade de perspectivas e formas de expressão na arte? Convide os alunos a pesquisarem mais sobre o Cubismo em casa a fim de compartilharem descobertas na próxima aula.

Avaliação

A avaliação será contínua, observando a participação dos alunos na discussão, a qualidade da recriação das obras cubistas e a reflexão escrita ao final da aula.

Observações

Incentivar a criatividade e a experimentação na atividade prática e integrar tecnologias digitais, se disponíveis, para enriquecer a apresentação das obras cubistas.

Este plano de aula visa não apenas ensinar sobre o Cubismo, mas também promover a inclusão e o engajamento de todos os alunos, utilizando uma abordagem que considera suas diferentes formas de aprender e se expressar.

Conclusão

A análise do currículo educacional sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca a necessidade imperiosa de adaptar práticas pedagógicas no intuito de abraçar a diversidade dos alunos. O currículo, longe de ser um documento neutro, carrega consigo influências ideológicas e relações de poder que moldam a forma como o conhecimento é transmitido e recebido.

O DUA surge como uma resposta inovadora a um currículo muitas vezes rígido e inadequado para atender às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Com seus princípios de representação múltipla, ação e expressão múltiplas, e engajamento múltiplo, o DUA proporciona um *framework* robusto para diversificar estratégias de ensino e avaliação. Este modelo promove uma abordagem educacional inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações ou habilidades, tenham acesso equitativo ao conhecimento.

A implementação do DUA, embora repleta de desafios, como a necessidade de recursos adequados e formação de professores, oferece benefícios substanciais. Ele não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também facilita uma compreensão mais rica e significativa dos conteúdos curriculares. A adaptação de planos de aula, como demonstrado neste trabalho, ilustra a aplicação prática

do DUA, mostrando como a diversificação das formas de representação e expressão pode tornar o ensino mais acessível e envolvente.

Além dos desafios enfrentados, o potencial transformador do DUA é inegável. Ele não apenas promove uma maior inclusão, mas também enriquece o processo educacional, preparando os alunos para uma sociedade diversificada e inclusiva. Ao abraçar as diferenças e adaptar o currículo para atender a todas as formas de aprendizagem, o DUA se estabelece como uma filosofia educacional essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz.

Portanto, a adoção e a implementação do DUA representam um passo crucial em direção a uma educação que valoriza a diversidade e promove a equidade. O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva é desafiador, mas os benefícios de superar esses obstáculos são imensos. Ao repensar e reestruturar o currículo com base nos princípios do DUA, avançamos em direção a uma educação que não apenas ensina, mas também capacita todos os alunos a alcançar seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 143-160, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem

neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-15, 2014.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 675-690, 2019.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: Práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista brasileira de educação especial**, v. 26, p. 495-510, 2020.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, 2018.

SANTOS, Adriana Regina; CASALI, Alípio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 73. 2020.

APÊNDICE



I EXPOLETRAR

EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS E DE LITERATURA INFANTIL PARA ALFABETIZAÇÃO

01 DE MARÇO DE 2024

Mesa-redonda: Práticas de Alfabetização e Letramento: as experiências dos professores alfabetizadores.

Às 19h - UNICENTRO/Irati e Prudentópolis.

A B C

XIV Semana de estudos do curso de Pedagogia: Alfabetização e Letramento: entre políticas, teorias e práticas e o legado de Magda Soares

Realização: Departamento de Pedagogia

Apoio: Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR e Prudentópolis-PR e Cursos de Formação de Docentes do Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira e Colégio Estadual Vila Nova

















A formação de crianças críticas em alfabetização e letramento é essencial para o desenvolvimento de pensadores autônomos. É importante que as crianças aprendam a interpretar e questionar o que leem, não apenas decifrar palavras. Essa abordagem promove uma curiosidade genuína e uma compreensão mais profunda do mundo. Ao estimular o pensamento crítico, a educação se torna uma ferramenta de empoderamento. Assim, preparamos sujeitos ativos e conscientes para a sociedade.

