Greice Ferreira da Silva
Beatriz Carmo Lima de Aguiar
organizadoras

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

a leitura e a escrita na escola e na vida



Pedro & João editores

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO:

A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA E NA VIDA

Pedro & João
editores

Greice Ferreira da Silva
Beatriz Carmo Lima de Aguiar
(Organização)

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO:

A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA E NA VIDA

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Greice Ferreira da Silva; Beatriz Carmo Lima de Aguiar [Orgs.]

Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita na escola e na vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 222p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3333-8 [Impresso]
978-65-265-3334-5 [Digital]

1. Alfabetização. 2. Atos de ler e de escrever. 3. Práticas alfabetizadoras. 4. Alfabetização Humanizadora. 5. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: 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
2026

sumário

Prefácio **7**
Stela Miller

Apresentação **11**
Greice Ferreira da Silva

A apropriação de atos com linguagem escrita: um dos caminhos para a humanização **17**
Dagoberto Buim Arena

Alfabetização Humanizadora e suas implicações pedagógicas **35**
Stela Miller

O ensino dos atos de ler e de escrever: cotejamento entre concepções e práticas a partir de consignas e de materiais didáticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental **63**
Adriana Jesuíno Francisco

Formação continuada de professoras alfabetizadoras: os atos de ler e de escrever em foco **93**
Beatriz Carmo Lima de Aguiar e Greice Ferreira da Silva

O trabalho com os gêneros do enunciado com a utilização da caixa dupla e a exploração do espaço em branco na alfabetização humanizadora **119**
Márcia Martins de Oliveira Abreu

O desenvolvimento da descoberta de texto nos anos iniciais: reflexões teórico-metodológicas **143**
Joice Ribeiro Machado da Silva e Andréa Porto Ribeiro

Contribuições de Freinet para uma educação humanizadora e para a apropriação da cultura escrita **165**
Suely Amaral Mello

Vez e voz às crianças: o jornal mural e a reunião de cooperativa no processo de apropriação da leitura e da escrita **183**
Raquel Pereira Soares e Adriana Pastorello Buim Arena

O desenho à luz de Freinet: um relato de "experiências" e "tateios" **205**
Flávia Cristina de Oliveira Murbach de Barros

Posfácio **221**
Beatriz Carmo Lima de Aguiar

Prefácio

Quando falamos de alfabetização, de qual alfabetização estamos falando? Sim, é preciso termos claro o que exatamente significa esse termo. Ele não é unívoco. Pode ser explicado de diferentes formas conforme as diversas tendências pedagógicas que tratam do assunto e que propõem caminhos metodológicos que atendam aos princípios que defendem. Essas tendências são adotadas, a cada período de tempo, pelos distintos governos que, no plano federal, conforme projeto de sociedade de cada um, ditam as diretrizes para a organização da educação em todo o país, incluindo uma política especificamente voltada para a alfabetização de crianças.

Cabe, então, perguntar a cada leitor(a) deste livro: "Para você, o que é alfabetização?" "Como define uma pessoa alfabetizada?"

Os autores dos artigos que fazem parte desta obra defendem a "Alfabetização Humanizadora", cujo foco é a linguagem escrita voltada ao domínio das capacidades leitoras e produtoras de enunciados que circulam socialmente e promovem a interação entre as pessoas e as relações entre elas, em claro contraste com uma outra forma de alfabetizar que é considerada não humanizadora, cujo foco é a língua tomada como um sistema formal de representação da escrita, sem qualquer vínculo com a vida das crianças, que restringe o acesso à cultura, fonte de desenvolvimento das condutas humanas superiores.

Por que essa contraposição?

Quando trabalhamos na escola com a linguagem escrita, objeto de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, estamos lidando com um instrumento cultural complexo, estruturado ao longo da história humana, que traz em si a possibilidade de estabelecimento de relações entre as pessoas distanciadas no tempo e no espaço, que participa do processo de apropriação do acervo cultural armazenado em enunciados dos

mais diferentes gêneros e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores como raciocínio lógico, análise, síntese, reflexão, dentre outras, e que é fonte de formação de conceitos e meio de desenvolvimento do pensamento.

Diferente disso, quando na escola é trabalhada a língua em seu sistema formal de representação, lidamos com as ações de codificação, no plano da escrita, juntando letras/grafemas em conexão com sua produção de sons/fonemas, e de decodificação, no plano da leitura, extraindo o elemento sonoro da forma escrita. Com esses dois movimentos, considera-se que é alfabetizada a criança que consegue associar corretamente fonemas a grafemas, independentemente de se houve compreensão ou não do registro escrito ou dos sons produzidos. Isso ficaria para um plano posterior. Por essa razão, a avalição da leitura lança mão do teste de fluência leitora, pelo qual a criança deve decodificar até mesmo pseudopalavras. Processos como esse têm gerado um fenômeno expresso por muitos(as) alfabetizadores(as) pela frase: "Eles leem, mas não compreendem!" Perguntamos, então: Extrair som do escrito é ler? Associar grafemas a fonemas é escrever?

Para a "Alfabetização Humanizadora", escrever é produzir um enunciado completo, com unidade de significação, dirigido a um interlocutor com quem se estabelece uma troca verbal em determinado contexto situacional; em outros termos, escrever é produzir um enunciado com função social. Na mesma direção, ler é formular um significado para o enunciado completo que se tem diante dos olhos, por meio de leitura silenciosa, sem passar pela decifração ou oralização do escrito, buscando a compreensão da mensagem formulada pelo interlocutor. Esse é um processo vivido pela criança desde que ingressa no primeiro ano da escola, um processo que integra a atividade individual à atividade coletiva, momentos de ações autônomas da criança e ações dirigidas pelo(a) professor(a).

A linguagem escrita, desse ponto de vista, é meio de inserção da criança na cultura em que vive. Traz, portanto, para a escola, o material cultural próprio de sua existência, quer do presente, quer

do passado, em suas diferentes formas de manifestação historicamente constituídas e em variados suportes físicos ou virtuais, fornecendo o conteúdo para a sua apropriação e posterior objetivação em produtos de sua atividade criativa. O conteúdo cultural assimilado pela criança constitui-se como fonte do desenvolvimento de seu psiquismo, e a linguagem escrita como um meio privilegiado de formação de suas condutas superiores e de seu pensamento, inicialmente em sua forma mais simples, e, no decorrer de seu processo de formação, em sua forma mais complexa, o pensamento teórico-científico.

O fim último desse processo é a transformação qualitativa da criança, sua humanização, que implica o desenvolvimento de capacidades de pensar e de agir com autonomia, bem como o desenvolvimento de sua consciência e de sua personalidade. Inserida nesse processo, a linguagem escrita apropriada pela criança, capacitando-a a ler e produzir enunciados em sua função social, é o centro da atividade que denominamos "Alfabetização Humanizadora".

Diferentes aspectos desse enfoque são abordados nos artigos publicados nesta obra, desde os fundamentos da proposta da "Alfabetização Humanizadora" até a exposição dos meios necessários à sua concretização, valendo-se, para isso, de propostas práticas de diferentes autores para o encaminhamento do trabalho em sala de aula com as crianças em processo de alfabetização.

Boa leitura!

Stela Miller
Docente aposentada do Departamento de Didática
Unesp – Campus de Marília

Apresentação

No céu azul
na tempestade
na pele do mar
na água da chuva
na música dos rios
no corpo que dança

em que língua
escreveremos

nossos sonhos
de salvar o mundo
sonhando juntos?

Roseana Murray[1]

Este livro nasce de um sonho: o de contribuir com as pesquisas, estudos, reflexões e proposições que impulsionem a realização de práticas alfabetizadoras capazes de promover o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Desejamos que as crianças aprendam a ler e a escrever, aprendam a linguagem escrita, para escreverem seus sonhos no céu azul, na tempestade, na pele do mar, como afirma a escritora Roseana Murray, sobretudo, que expressem suas ideias, seus sentimentos, emoções, vontades e se tornem efetivamente leitoras e autoras de textos, participantes ativas de uma sociedade que se organiza por meio da escrita e exige o seu uso, nas diferentes esferas de atividade humana.

Este livro é oriundo de um curso de extensão que nasce de um projeto de pesquisa intitulado "Práticas de ensino do ato de ler e do ato de escrever de professores do 1º e 2º anos do Ensino

[1] A poesia que compõe a epígrafe desta Apresentação faz parte da página da autora intitulada: Roseana Murray E-books, https://www.facebook.com/roseanamurrayebooks, postagem de 24/ ago. 2025.

Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Londrina - PR", atualmente em sua segunda etapa.

Na primeira etapa do projeto, ocorrida de 2021 a 2025, foram identificados conceitos que balizavam o ensino do ato de ler e de escrever da(o)s professora(e)s participantes e como as práticas desenvolvidas eram norteadas pelos conceitos que possuíam. Também foi possível conhecer as escolhas metodológicas da(o)s professora(e)s para o ensino dos atos de ler e de escrever e iniciar o estudo e a reflexão de aspectos específicos da prática alfabetizadora, os quais promovem os avanços ou entraves, no processo de ensino e de aprendizagem. Diante do exposto, acredita-se que identificar tais aspectos é fundamental, mas se aponta também para a necessidade de aprofundar as pesquisas e discussões, no que concerne aos aspectos teóricos e metodológicos do ensino dos atos de ler e de escrever, preocupação esta que reside nos estudos da segunda etapa do projeto, iniciada em fevereiro de 2025 e, atualmente, em desenvolvimento.

Ao longo dessa investigação e do curso de extensão, emergiram algumas questões que orientaram e orientam as ações de estudo e de pesquisa: como a leitura e a escrita são apresentadas para as crianças? Que práticas e aspectos são enfatizados, nesse processo, pelos professores? Com que dúvidas ou questões os professores se deparam, no processo de ensino desses atos, e como buscam soluções? Que conhecimentos os professores julgam fundamentais para o ensino dos atos de ler e de escrever? Como os gêneros enunciativos são abordados, no trabalho com as crianças?

O curso de extensão "Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita na escola e na vida", do qual se origina este livro, aconteceu nos anos de 2022 e 2023 e foi planejado com o intuito de promover um espaço para que os professores pudessem conhecer a perspectiva da alfabetização humanizadora, a qual descarta e rechaça um ensino técnico, mecânico e desvinculado da vida, priorizando as relações, a cultura humana historicamente elaborada e os sentidos negociados nos atos de ler e de escrever.

O curso colocou em discussão princípios e práticas da alfabetização humanizadora que provocaram a reflexão teórica que sustenta as práticas pedagógicas, a problematização sobre a linguagem escrita, como um instrumento cultural, as situações de ensino dos atos de ler e de escrever, além de buscar apontar caminhos teórico-metodológicos potencializadores do ensino e da aprendizagem.

Nesse ínterim, o capítulo que inaugura o diálogo proposto nesta obra se intitula **A apropriação de atos com linguagem escrita: um dos caminhos para a humanização**, de Dagoberto Buim Arena. O autor defende a tese "[...] de que a finalidade da alfabetização não se limita à apropriação da linguagem escrita, dos enunciados, de seus gêneros e de sua circulação, entendidos assim como pontos de chegada, mas ela é compreendida, desta perspectiva, como humanização". Para tanto, tematiza o objeto a ser ensinado e a ser apropriado, no processo de alfabetização – os atos de ler e de escrever e, ainda, apresenta sugestões de natureza metodológica, articulando teoria e prática. No interior dessas discussões, encontra-se o "coração" da Alfabetização Humanizadora, com seus conceitos, princípios e ideias que pulsam e sustentam o ensino e a aprendizagem desses atos culturais carregados de vida, na escola e fora dela.

Em seguida, Stela Miller colabora com o capítulo intitulado **Alfabetização Humanizadora e suas implicações pedagógicas**, o qual, como o título anuncia, trata de discutir a que alfabetização se refere, ao adjetivá-la de humanizadora. A autora se reporta à origem do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e seu fundamental objetivo de contribuir com os professores em busca da realização de práticas pedagógicas que potencializem o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita plena de sentidos pelas crianças. O capítulo se dedica a pôr em discussão algumas práticas de leitura e escrita coadunadas com o processo de humanização defendido pelo NAHum.

O capítulo **O ensino dos atos de ler e de escrever: cotejamento entre concepções e práticas a partir de consignas e de materiais didáticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, de Adriana

Jesuíno Francisco, focaliza os resultados de uma pesquisa de Mestrado que tem por objetivos promover reflexões acerca das diferentes formas de pensar a alfabetização, abordando referenciais teóricos presentes nos documentos oficiais que têm orientado os processos de alfabetização, no Brasil, nas últimas décadas. A autora explicita três correntes teóricas que se contrapõem e que possibilitaram o cotejamento com os dados coletados, objetivando também divulgar os resultados da pesquisa, a partir do cotejamento entre concepções teóricas e as consignas dadas pelos professores, ao proporem atividades de leitura e escrita para crianças em processo de alfabetização.

Beatriz Carmo Lima de Aguiar e Greice Ferreira da Silva trazem o capítulo **Formação continuada de professoras alfabetizadoras: os atos de ler e de escrever em foco**. Esse capítulo se propõe discutir o processo de formação continuada de um grupo de professoras alfabetizadoras integrantes do projeto de pesquisa e do curso de extensão que deu origem a este livro. Nesse contexto, coloca em evidência o processo de estudo das professoras alfabetizadoras sobre o ensino e a aprendizagem dos atos de ler e de escrever, numa perspectiva humanizadora. As reflexões apresentadas pelas autoras reconhecem a fundamental importância da formação continuada, do estudo, da pesquisa, nas práticas pedagógicas alfabetizadoras que se dão pela compreensão e a apropriação teórica que impactam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos atos de ler e de escrever.

O trabalho com os gêneros do enunciado com a utilização da caixa dupla e a exploração do espaço em branco na alfabetização humanizadora é o capítulo de Márcia Martins de Oliveira Abreu, o qual revela os estudos e as práticas alfabetizadoras da professora-autora-pesquisadora, tratando de suas bases teóricas e de algumas de suas experiências, especialmente as que materializaram um projeto investigativo que desenvolveu uma possibilidade metodológica de uma alfabetização discursiva e humanizadora, por meio dos diversos gêneros dos enunciados presentes na sociedade. A professora-autora-pesquisadora esclarece que, com

um trabalho originado de um gênero do enunciado, o qual utiliza a escrita em caixa dupla e evidencia os espaços em branco entre as palavras, é possível promover o desenvolvimento da consciência gráfica, oferecendo a compreensão da escrita preconizada nos pressupostos de uma Alfabetização Humanizadora.

O capítulo intitulado **O desenvolvimento da descoberta de texto nos anos iniciais: reflexões teórico-metodológicas**, de Joice Ribeiro Machado da Silva e Andréa Porto Ribeiro, aborda a experiência da proposta metodológica denominada "Descoberta de Texto", adotada nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação ESEBA/UFU. Essa proposta foi desenvolvida pelo Prof. Dr. Élie Bajard, e o trabalho em sala de aula, com a "Descoberta de Texto", propõe um rompimento com os moldes tradicionais de se alfabetizar, descartando antigas práticas ancoradas na compreensão de que a língua escrita está atrelada à relação grafofônica. As autoras ressaltam que, nessa perspectiva, entende-se que a língua escrita tem seu próprio sistema de funcionamento, sendo criada e direcionada para os olhos.

No esteio das discussões presentes nos capítulos já anunciados, Suely Amaral Mello traz o capítulo de sua autoria, intitulado **Contribuições de Freinet para uma educação humanizadora e para a apropriação da cultura escrita.** A autora enfatiza a importância das ideias de Célestin Freinet, em articulação com os fundamentos da teoria histórico-cultural, preconizada por Vigotsky, para uma educação humanizadora. Destaca que as diretrizes pedagógicas presentes nos estudos vigotskyanos encontram, nas práticas freinetianas, os elementos mediadores que concretizam essas diretrizes, apontando para a possibilidade da superação da lacuna existente entre "teoria" – ou um discurso sobre a teoria – e a prática, lacuna esta que obstaculiza a apropriação de uma teoria e o desenvolvimento de uma verdadeira práxis. A autora discute as contribuições de Freinet na apresentação da escrita para as crianças, numa perspectiva humanizadora e desenvolvente.

As autoras Raquel Pereira Soares e Adriana Pastorello Buim Arena colaboram com as discussões apresentadas nesta coletânea, com o capítulo **Vez e voz às crianças: o jornal mural e a reunião de cooperativa no processo de apropriação da leitura e da escrita**, ao indicarem práticas de criação textual, no contexto das técnicas Freinet, nas quais os princípios de atividade, cooperação e livre expressão norteiam todo o trabalho. As autoras expõem, discutem e analisam a produção de textos de crianças em processo de alfabetização, especificamente em situações de trabalho com as técnicas freinetianas jornal mural e a reunião de cooperativa. Ao contrário do que propõem os livros e manuais didáticos, as autoras defendem um trabalho em que a participação das crianças, dando-lhes vez e voz, é condição para a aprendizagem da escrita.

O capítulo que dá continuidade às discussões sobre as contribuições de Freinet para pensar no ensino e na aprendizagem dos atos de ler e de escrever e de participação ativa da criança na cultura escrita é de Flávia Cristina de Oliveira Murbach de Barros, intitulado **O desenho à luz de Freinet: um relato de "experiências" e "tateios"**. A autora defende um diálogo com os leitores, a fim de refletir sobre o papel do desenho no processo de apropriação da linguagem escrita e da formação humana, trazendo um relato de experiência vivido com a sua filha. O texto realça a importância de se ouvir as crianças para se promover tateios que possibilitem aprendizagens. O texto destaca que o desenho se caracteriza como uma expressão gráfica desenvolvida seguindo o mesmo processo da escrita.

Esta obra carrega o desejo profundo de contribuir com professores, pesquisadores, estudiosos sobre a alfabetização, na tentativa de prosseguir no processo permanente e ininterrupto de promover uma alfabetização não excludente e que humanize. Por fim, desejamos que as crianças aprendam a linguagem escrita, não somente para escreverem os seus sonhos, como anuncia a epígrafe deste texto, mas para terem as reais e efetivas condições de realizá-los.

Greice Ferreira da Silva

Apropriação de atos com linguagem escrita e humanização

Dagoberto Buim Arena

Introdução

A mais comum, a mais simples, a mais corriqueira preocupação de pais e professores com as crianças entre 5 e 7 anos em relação à alfabetização se localiza no dia e hora em que percebem a virada entre o *não saber extrair para o saber extrair sons* das letras. Alfabetizar-se, neste momento pontual, não tem a ver com o saber ler, nem com o saber escrever, mas tão somente com o que esses adultos responsáveis pelas crianças supõem o que seja saber ler, embora, contraditoriamente, a maior parte da atenção escolar tenha sido dirigida para as ações de ensinar a escrever, em vez de ler. A alegria docente e a euforia dos pais são sentimentos criados por uma ilusão alimentada por eles mesmos e pela cultura escolar secular que concebem, de modo raso, o processo pelo qual uma criança se alfabetiza e, em visão mais alargada, não jogam os olhos para compreender a razão por que ela se alfabetiza ou por que deve, por ser um ser humano, se alfabetizar.

A cultura escolar, lenta e conservadora, não estabelece conexões históricas, sociais, culturais e antropológicas com as ciências do homem que possam indicar aos seres humanos que aprender a usar precariamente da língua escrita não é a finalidade da alfabetização. Para radicalizar um pouco mais, é possível afirmar também que não é a apropriação da linguagem escrita o ponto de chegada. Em um processo de alfabetização humanizadora, a linguagem escrita desempenha um papel histórico, social e cultural no desenvolvimento de cada ser, de cada criança em seu processo ontogenético que, intrinsecamente, impacta o desenvolvimento filogenético da espécie humana. De um sopro, pode-se afirmar que alfabetizar-se não se esgota nem na

precariedade de domínio de ler e de escrever, nem mesmo no seu domínio pleno, mas é este último que incorpora a razão da existência humana: a humanização.

Posto o tema desta maneira, o objetivo deste capítulo no conjunto desta obra reafirma a tese de que a finalidade da alfabetização não se limita à apropriação da linguagem escrita, dos enunciados, de seus gêneros e de sua circulação, entendidos assim como pontos de chegada, mas ela é compreendida, desta perspectiva, como humanização, isto é, a apropriação cultural embolada com as virtudes consideradas, por todas as etnias, como as inerentes à espécie humana.

Para defender esta tese as páginas que virão cuidarão da tematização do objeto a ser ensinado e do objeto a ser apropriado no processo de anos de alfabetização – os de ler e de escrever - isto é, apropriação de atos de ler e de escrever, e objetivação de atos de ler e de escrever temperados com todas as culturas, a próxima e a de longe, a vivida e a experimentada. Os temas de natureza teórica aqui expostos e debatidos darão lugar, no final, a sugestões de natureza didática, caso queiram os leitores correrem o bom risco de receber das crianças felizes olhares por terem aprendido a rasgar as cortinas de mundos fantásticos delas ainda escondidos.

Os encontros entre gerações em salas escolares

Quando nascem, as crianças já têm em sua vida um encontro agendado previamente com um ser humano especializado, uma professora, em ensinar saberes em um ambiente próprio, uma sala de aula em uma escola. Esse encontro pode se dar quando ainda bebês ou um pouco mais tarde, mas a agenda cultural e legal sempre solicita que os pais a encaminhem para ambientes escolares. O encontro que nos interessa neste capítulo é o que se dá entre cinco e sete anos, com um tema específico em pauta – a alfabetização. Deliberadamente não será empregado o conceito de *letramento* ou de um seu parente mais jovem, o de *literacia*, mas o de *alfabetização* em seu sentido máximo e pleno.

Este encontro que será objeto de nossa atenção se dá entre uma turma de crianças com uma professora especialista em ensinar a ler e a escrever, isto é, a responsável pelo grupo social mais velho de legar a essa geração que chega ao mundo um bem cultural e também um instrumento tecnológico a que se dá o nome de linguagem escrita. Aparentemente seria esse o objeto que estaria na relação entre as duas gerações, mas uma análise mais profunda, e de um ponto de vista situado distante do olhar comum, pode revelar a sua incompletude. O que faltaria a esse objeto para completá-lo? A resposta é dada pelas ciências humanas que, teimosamente, insiste em compreender que os objetos culturais não são aprendidos ou apropriados despidos do fazer humano. Por este olhar, o objeto que se mete entre as duas gerações não é um objeto isolado, isto é, a linguagem escrita (muito menos a língua), mas o homem e sua relação com um objeto em movimento. Em outras palavras, a professora tem como objeto, na relação com as crianças, os atos culturais humanos inventados pelos homens para ler e os atos inventados para escrever. Ela, a professora, se mistura ao objeto instável que ensina. Ela ensina atos. A criança se apropria, deste modo, de atos com linguagem escrita, tanto para ler quanto para escrever. Este é o objeto em movimento e, por isso, impreciso.

Compreendido o objeto deste ponto de vista, como múltiplo e complexo, porque histórico, social e cultural, dois aspectos merecem destaque: a multiplicidade de atos, isto é, a diversidade tanto para ler quanto para escrever; e o tempero cultural que dá bom gosto e bom sabor a eles.

O primeiro aspecto desdobra e revela a complexidade das relações humanas mediadas por enunciados escritos organizados em gêneros para atender a situações infinitas nas múltiplas esferas da vida. Tomada como um conjunto tecnológico culturalmente elaborado, a linguagem escrita, inserida nas relações humanas em situações múltiplas, afasta-se do emprego único, do padrão, para se encontrar com o diverso, com os incontáveis atos de ler e de escrever, conforme a intenção de quem lê ou a de quem escreve,

abrigados em gêneros postos nas relações entre o *Eu* e o *Tu*, seres humanos em relação.

Ao ser considerado todo esse conjunto supõe-se que esses atos deverão se manifestar no encontro entre as duas gerações, anteriormente referidas, na sala de uma escola. Se não forem criados os atos, se não forem escancaradamente manifestos, como serão apropriados? Muito mais simples seria lidar apenas com o objeto, a língua escrita (não com os enunciados de linguagem), ou mais simples ainda, com os elementos sonoros da língua oral (não com os enunciados da linguagem) sem sentido em busca de seus parceiros grafados.

Ainda no limite do primeiro aspecto aqui abordado, outra questão se apresenta à procura de respostas. Em um encontro agendado desde há muito tempo, entre criança e sua professora, quem leva o quê quando se pensa em objetos materiais e quem leva o quê quando se pensa em objetos culturais, como a linguagem escrita, compostos por experiências e vivências? Se há um encontro, é necessário haver trocas e cada geração em relação tem de levar o que tem para trocar. Se os atos são múltiplos, porque múltiplas são as situações, diversos também serão os suportes, os materiais físicos ou virtuais responsáveis por circular os gêneros. A especialista terá de levar para a sala de encontro, nesse cenário projetado, os mais variados suportes que puder encontrar, onde se inscrevem os mais variados gêneros que puder selecionar. Jamais deixar que se perca o *Outro*, o *Tu,* a criança, neste cenário.

Este primeiro aspecto solicita, de acordo com o aqui exposto, estreitas relações do especialista responsável por legar os atos culturais humanos de ler e de escrever, com os enunciados criados nas relações com as crianças. Os enunciados organizados em gêneros pelos atos de escrever podem ser inscritos em suportes que os fazem circular em direção ao Outro. Exposto assim, o complexo objeto da alfabetização abre as portas da criança para seu processo de humanização.

Há ainda, o segundo aspecto, o que se preocupa com a cultura humana que se esparrama pelos atos, pelos enunciados e pela

linguagem. O aspecto cultural, tangenciado há pouco pelos comentários, é posto agora no núcleo do processo, porque é ele o responsável pelo processo de humanização. Nele estão as criações humanas, os homens, seus atos e seus gestos, o conhecimento, os costumes e a diversidade incomensurável espalhada pelos rincões do planeta. Este núcleo incorpora e necessita de uma das mais notáveis criações culturais: a linguagem escrita materializada em atos inteligentes de inscrever e de compreender as inscrições já inscritas em suportes variáveis.

A linguagem escrita e seus acompanhamentos – o objeto complexo de aprendizagem humanizadora –, por circularem em esferas e mundos, portam com eles a cultura humana, os temperos de cada ser, de cada comunidade, de cada grupo social, das classes sociais. Por onde circulam, tal como a palavra dita, a palavra escrita vai incorporando como uma esponja os temperos culturais. Cada signo em um enunciado é um vagão transbordante de cultura, de sentidos, em um comboio que ruma em direção a uma estação de chegada onde há um Outro a sua espera. Metáforas como estas são estranhas aos textos acadêmicos, mas por que não as empregar se com elas os sentidos podem ganhar mais vida?

Os dois aspectos - o de atos múltiplos e o que cuida de seus temperos culturais – tornam a linguagem escrita um excepcional instrumento de humanização. Os atos múltiplos se espalham pelos atos de ler e pelos atos de escrever. Eles se encontram, ambos, na linguagem escrita, e somente graças a ela é que ganham existência, porque neles está o ser humano. Embora marquem encontro em um mesmo objeto, não operam de modo semelhante por uma razão, esta sim, simples: um ato humano cria sentidos ao ver a linguagem escrita; o outro cria sentidos ao inscrevê-la. Um não é o espelho do outro. Constroem pelas suas operações a sua própria identidade, mas se tocam, trocam dados, principalmente nos tempos digitais, cuja troca entre eles pode ser representada por um neologismo verbal: *lescrever,* porque se lê e se escreve quase simultaneamente. Por serem atos culturais hibridizados se encontram nas mesmas fontes da mente humana. Os dois são apropriados e os dois são

objetivados. É este o tema, o dos atos, que ocupará os enunciados dos próximos tópicos.

Os atos de ler

Os atos culturais humanos criados para ler e para escrever somente puderam ser criados porque nasceram, nascem e renascem juntos com uma linguagem composta por figuras inscritas em um suporte, isto é, marcas visuais, portadoras de sentidos. São essas as figuras inscritas quando se escreve, e as vistas quando se lê. Escreve-se e lê-se lidando com figuras. O que são essas figuras? Um conjunto delas recebe o nome de letras (*l*); cada uma com seu nome específico (*ele*); outro conjunto recebe o nome de sinais *(´,%, @)* cada um também com seu nome específico (apóstrofo, vírgula, porcentagem, arroba); se sinal e letra se misturam *(ã, ç*), recebem um outro nome (a com til, cê cedilhado). Juntos, como portadores de sentido, são considerados unidades, porque compõem conjuntos maiores de figuras (*canção*) que se articulam a outros para compor enunciados longos (*Eu vou fazer uma canção de amor para gravar em um disco-voador.*) (Veloso, 2023). Em síntese, a escrita é uma tecnologia inventada para dar sentido ao mundo por mentes inteligentes que inscrevem e veem figuras em quase infinitas composições. A linguagem escrita foi criada para tocar os olhos e a inteligência humana, não para os ouvidos; não se trata de uma tecnologia inventada para gravação de fonemas. Ao tentar fazer isso, ela se enrola, faz mal, se confunde e perde as funções para as quais foi criada e continua sendo recriada.

Como a relação inteligente entre mente e olhos ocupa uma situação crucial nos atos de ler, é necessário analisar essa relação e o que fazem esses dois atores físicos que se juntam para compor uma peça altamente complexa, que, por isso, não pode ser reduzida a simplicidades. A mente inteligente, grande atriz, curiosa, sagaz, louca por saber, plena de perguntas precárias e mal formuladas, pede aos olhos que a ajudem, pelas pistas visuais, pelas figuras inscritas em suportes, a saciar sua sede e fome, mas eles a informam

que ela deve também oferecer às figuras a serem vistas um pouco da água e do alimento que ela já amealhou ao longo de suas vivências e experiências, o pouco ou o muito, enfim, o que porventura consiga portar, isto é, os sentidos já conquistados que podem provocar a mente a empreender novas conquistas. Para isso, orienta seus amigos avançados, os olhos, fora de sua circunscrição a ajudá-la na empreitada. Mobiliza para isso o que já conquistou, as vivências e experiências, a composição geral, a sua massa aperceptiva (Jakubinskij, 2015).

O ato de ler passa, deste modo, a se configurar como um encontro entre uma mente que quer se tornar mais rica em conhecimentos e mais se desenvolver, com um par de olhos velozes que saltam por suportes físicos ou virtuais, captando figuras inscritas plenas de sentidos, que permanecem ou desaparecem rapidamente diante deles. A mente não orienta os olhos para produzir sons diante dos conjuntos de sinais por eles vistos sob sua orientação, mas pede a eles para ajudá-la a trocar os sentidos que leva com os que ainda por ela são desconhecidos.

Assumida a afirmação exposta no parágrafo precedente, outros desdobramentos desta temática podem ser anunciados, entre eles o de que aprender a ler não é aprender a extrair sons das figuras vistas, mas dar condições à mente para aprender a fazer perguntas provisórias, idiossincráticas, difusas, para procurar respostas também provisórias, precárias e incompletas. Com essa atitude aprendida preserva-se o núcleo do ato de ler, isto é, o de troca ou de negociação de sentidos por meio das figuras inscritas entre uma mente inteligente, a do leitor em formação, e a mente do autor das inscrições.

As figuras gráficas são o ponto de apoio para verificação, comprovação ou descarte de sentidos provisoriamente criados ou em vias de criação pelo leitor, tanto o principiante quanto o já mais experimentado. As unidades menores, os caracteres, isto é, os conjuntos de todas as letras e todos os sinais, não recebem a atenção direta, nem a demorada dos olhos, porque a atenção se dirige para as unidades mais amplas, as palavras ou um conjunto delas, porque

nelas é que borbulham os sentidos, e a mente está exatamente em busca deles, em vez de se dedicar a ouvir sons estéreis que nada podem criar para satisfazer a sua conduta inquieta.

Os caracteres são para o aplicativo *word,* por meio do qual inscrevo na tela estas palavras, as unidades do texto, porque ele, o aplicativo, mensura o texto pela quantidade de caracteres com ou sem espaço. Tornam-se, portanto, os caracteres, as unidades de escrita construída para os olhos; não são, por oposição, os fonemas as unidades da escrita, nem são eles os senhores, nem caracteres os seus servos. Cada caractere é uma unidade na composição do todo; não é um elemento estéril, apartado de seus companheiros.

Conjuntos de caracteres – palavras e sinais, fundidos entre si ou não – se entregam para os olhos para que ofereçam à mente os dados necessários para confirmação ou não das hipóteses por ela previamente formuladas. Trata-se, claramente, de um ato profundamente inteligente, rápido, coalhado de conexões e de tomadas de decisão. Por razões como estas, é que desde os anos 1900 a escrita passou a abusar dos espaços, das cores, da exposição múltipla em suportes diversos espalhados pelos cenários das ruas das grandes cidades e pelas telas. Nos anos 2000, os caracteres saem das memórias dos dispositivos digitais com traços múltiplos, porque múltiplas são também suas fontes. Neste texto que ora escrevo, o organizador da obra escolheu a fonte Times. As formas das figuras-caracteres são estas que os olhos do leitor neste momento veem. Se são as composições de caracteres o alvo dos olhos em trabalho orientado e articulado pela mente, melhor sempre seria, para sua percepção, se houvesse maior diversidade e distinção entre traçados e os espaços por eles delimitados, isto é, os caracteres, entre eles, as letras. Eles seriam formados por espaços limitados ou esboçados por linhas retas, curvas, tortas, acabadas e inacabadas. Os traços, as figuras diversas ajudam os olhos e a mente; o padronizado atrapalha, distorce, obstrui.

Críticas podem ser formuladas a algumas edições pobres de literatura infantil recentes. Pode-se afirmar que obras literárias dirigidas para crianças devem respeitar a laboriosa conquista

tecnológica humana empregada nas batalhas intelectuais para a melhor visualização dos caracteres na composição da escrita. De um ponto de vista tipográfico e digital, o emprego de caixa alta e de caixa baixa, conforme as convenções, é crucial para não atrapalhar o processo de negociação de sentidos pelas crianças.

Os olhos articulam-se às atividades intencionais de uma mente inquieta por trocar sentidos. E que inquietação é esta? O que se passa? As respostas podem ser encontradas na linguagem interior e nos seus rascunhos mentais. (Vigotski, 2012; Jakubinskij, 2015).

Formada desde os primeiros meses por um pensamento progressivamente verbalizado, a linguagem interior se alimenta de vivências e experiências que ganham existência e consciência graças à linguagem verbal em que se banha a criança em situações de vida com os companheiros de sua caminhada em processo crescente de humanização. O conjunto todo da massa aperceptiva (Jakubinskij, 2015) ganha definidas configurações graças à linguagem interiorizada pela dupla via – de fora para dentro e de dentro para fora da mente inteligente – composta por signos ideológicos com uma certa aparência de desorganização sintática caracterizada por elipses, fragmentações, desconexões, rupturas (Vigotski, 2012), reconexões parciais, em sintaxe própria, sem padrão definido, diferentemente da sintaxe que rege a linguagem exterior oralmente verbalizada e a linguagem escrita.

A linguagem interior não opera em linha; opera com rascunhos em conexões. Por operar com rascunhos, ela cria as condições ideais para as reflexões dos atos de ler e de escrever. Como neste tópico estou a cuidar dos atos de ler, um aspecto merece ser tocado pelos comentários, isto é, o que considera a linguagem interior como o lugar virtual das operações de uma mente inteligente que tem sempre a intenção de negociar sentidos, isto é, de levar o que tem para trocar com o autor do texto, pelo texto por ele criado, o que ainda não detém e se apropriar de mais porções de cultura para, progressivamente, se humanizar.

Ao ler, a criança e o adulto, como seres humanos em desenvolvimento, rascunham hipóteses e sentidos. Sua mente se

sacode com a linguagem interior sem estrutura fixa, maleável, ávida para formular perguntas e encontrar respostas, sempre provisórias, porque considera sempre a efemeridade dos acontecimentos do mundo e da criação humana. Não são os fonemas pronunciados que materializam o ato de ler, mas os signos ideológicos da linguagem interior em enunciados transbordantes de sentidos, em sintaxes desconcertantes para quem espera sempre a lógica da linearidade. Os atos de ler são atos de reflexão que articulam intenções, massas aperceptivas e enunciados ideológicos, compostos por unidades de sentido chamadas signo, que portam visualmente unidades gráficas, chamadas caracteres, dispostas fisicamente em suportes.

Os atos de ler são, por isso, compostos por condutas e dados de natureza intelectual articulados a dados de natureza material. Entre os de natureza material incluem-se as unidades constituintes de um gênero, a relação entre gêneros no interior de um mesmo gênero; as características físicas do suporte; os modos como esse suporte circula pelas esferas da vida; os gestos exteriores com dedos, olhos, mãos, pés, cabeça e posição corporal; ambientes fixos ou em mobilidade, ruidosos ou silenciosos; os dispositivos analógicos ou digitais. Enfim, o leitor se encontra com o escritor em textos que vazam como a água por frestas e situações inimagináveis.

Todo esse conjunto com faces múltiplas torna-se o objeto de aprendizagem. O desafio da professora é aprender a ensiná-lo às gerações que chegam ao Planeta. Para elas nasce outro desafio nos tempos que correm: o de compreender a metamorfose dos atos analógicos de ler em direção aos atos digitais.

Os atos de escrever

Aspectos da linguagem escrita abordados nos parágrafos anteriores a este tópico voltarão à cena aqui, na abordagem teórico-prática dos atos de escrever, porque, como afirmei, os dois atos se encontram no mesmo objeto, trocam dados e informações, se

confundem em alguns momentos, mas também preservam sua singularidade. A intenção de escrever revela a intenção de alguém dirigir-se ao Outro para negociar sentidos por meio de uma organização gráfica culturalmente criada. Assim posta a temática, há que se recuperar a fonte do ato e bem situá-la na linguagem interior em vez de, como circula no senso comum, situá-la na boca e nos ouvidos de quem escreve.

A linguagem interior não sonorizada, atemporal, composta por conexões aparentemente desestruturadas, com lacunas e rupturas, se torna a fonte dos sentidos e das escolhas gráficas a serem inscritas no suporte que circulará em direção ao Outro. As palavras grafadas não se ancoram nas palavras pronunciadas, mas no pensamento interior constituído por signos. Neste processo, as escolhas de sentidos e as escolhas gráficas são orientadas pelo Outro, a quem esse registro gráfico está previamente endereçado. Portanto, a intenção de escrever para o Outro sacode a massa aperceptiva, mobiliza o conhecimento, encaminha decisões e provoca incessantemente rascunhos mentais. Os rascunhos, em certos momentos, teimam em se projetar para o suporte, mas são deletados, apagados por borrachas ou rasurados. O murmúrio das crianças com lápis na mão e olhos no papel revelaria, pela aparência, a tentativa de vincular fonemas a grafemas, ou a de encontrar em sua linguagem interior os caracteres necessários para compor o signo verbal ideológico que dê conta da intenção desse ser humano em desenvolvimento? Qual é a função do murmúrio? A criança murmuraria do mesmo modo diante do teclado?

Há rascunhos mentais interiores e exteriores. Graças a eles o ser humano lida com as incertezas e com elas aprende, porque as certezas já não solicitam aprendizagens. Há diferenças entre o ato de desenhar os caracteres e o ato de manipulá-los. Com o lápis e com a caneta, eles exigem que sejam configurados à mão. Com o teclado do celular e dos demais dispositivos digitais, eles solicitam apenas sua manipulação. Não mudam apenas os gestos com dedos como o do dedão que assume protagonismo no teclado do celular. Se com o lápis a professora insiste em corresponder um elemento

silábico sonoro a um elemento silábico gráfico, diante do teclado a escolha não será por essas unidades, mas por caracteres. O murmúrio revela então a sua verdadeira face: a intenção de registrar sentidos para a troca com o Outro solicita a manipulação de caracteres.

Um dos dramas de quem escreve é o de deixar nos enunciados a sua marca como autor. As crianças não concebem naturalmente o conceito de autoria, da responsabilidade de registrar as suas intenções, de misturar-se com caracteres, com enunciados, com sentidos. As pessoas adultas, por sofrerem também do mesmo mal, não conseguem, no trabalho docente, ensinar às crianças a conduta da responsabilidade pela autoria. Como comentado no início, são as professoras as responsáveis por legar às crianças os atos de ler e de escrever culturalmente criados pelo ser humano. Entretanto, uma verdade se escancara. Não se pode legar ao outro um ato que não se tem ou que não se sabe praticar. Resultado: as crianças crescem sem serem autoras do que escrevem. Escrevem como se fossem estranhas a si mesmas e são etiquetadas como incompetentes pelas avaliações de sistemas, pela mídia e pelos ambientes profissionais. Novamente, e sempre, a cultura escolar cobra o que não soube ensinar.

Aceito este ponto de vista aqui exposto, quais seriam os constituintes dos atos múltiplos de escrever que configuram, como os de ler, o objeto de aprendizagem e também os de ensino? Resposta direta: a intenção de trocar sentidos com o Outro; a configuração do perfil do Outro; a mobilização das experiências e vivências da vida e as relacionadas com os conhecimentos dos aspectos gráficos vinculados aos sentidos; as escolhas do gênero, considerada a sua natureza híbrida; a escolha da natureza material do suporte; as hipóteses a respeito do modo como o gênero vai chegar ao outro, isto é, o meio de circulação; a elaboração de enunciados em rascunhos mentais na linguagem interior; as tentativas de registro de signos plenos de sentidos, organizados em enunciados, constituídos por caracteres, com apagamentos e rasuras.

O apagamento é um ato inteligente que mantém vínculos estreitos com o rascunho mental e solicita a escolha de caracteres – letras, sinais, espaços – na condição de unidades portadoras do sentido do todo. Em suma: para escrever não é necessário aprender a desenhar letras que correspondam a fonemas, mas aprender a manipular caracteres prontos que garantam a intenção de troca de sentidos. Portanto, aprender a escrever é o processo de apropriação dos atos humanos prenhes de intenção já inventados, que lidam com gêneros múltiplos, suportes variáveis, instrumentos antigos e recentes e meios de circulação em direção ao Outro. Objetivar é fazer tudo isso com os traços de autoria e de assunção de responsabilidades.

Sugestões didáticas: para ensinar atos de ler

Alguns princípios orientadores para o planejamento de práticas metodológicas para ensinar atos de ler solicitam coerência com as abordagens e comentários entrelaçados nos enunciados das páginas anteriores. Entre esses princípios destaca-se o de respeitar o modo como se lega a cultura ao outro; um modo que agrega gerações, homens, objeto e suas funções socioculturais; em síntese, a maneira como os instrumentos são empregados pelos seres humanos na vida cotidiana. Para respeitar este princípio em situações de ensino de atos de leitura é necessário que:

1. A professora escolha um gênero de enunciados que se vincule a situações de vida experimentadas por ela e por seus alunos;

2. Exponha o gênero em um suporte visível para todos, em papel ou tela;

3. Ponha-se na condição de leitora do gênero e, para isso, deverá:

3.1. Manifestar oralmente quais são suas intenções; quais são as perguntas que está formulando em sua linguagem interior; quais conhecimentos está mobilizando de seu acervo cultural; quais hipóteses de sentido está elaborando; quais pistas gráficas a estão

ajudando na formulação das hipóteses e das perguntas; quais respostas provisórias está construindo, e quais confirmações e adequações está conseguindo fazer ao considerar as relações entre suas intenções, seus objetivos, sua massa aperceptiva e as inscrições gráficas diante de seus olhos.

4. Manifeste oralmente as condutas intelectuais, as de autorreflexão, respeitados os seus limites;

5. Oriente os alunos para se apropriarem das condutas, oralmente expressas, mas distantes dos atos de pronúncia, com destaque para as conexões exteriores e interiores que faz ao ler;

6. Reproduza o mesmo procedimento, em outra situação do cotidiano, com o mesmo gênero para que, agora com a participação dos alunos, juntos desenvolvam as mesmas condutas intelectuais próprias e necessárias para a formação do leitor.

7. Ponha cada aluno diante de um outro texto do mesmo gênero, com intenções e objetivos anunciados, para que, no universo da linguagem interior, coloquem em movimento as mesmas condutas que compõem os atos humanos de ler.

São, portanto, três ações praticadas pela professora: pôr-se na condição de modelo; pôr-se na condição de coparticipante com os alunos; criar as condições para que esses mesmos alunos ponham em movimento as ações apropriadas.

A leitura em alta voz será sempre concebida como a estratégia empregada pelos seres humanos para transmitir ao Outro o texto que este Outro não tem diante dos olhos. Trata-se de um desempenho público que exigirá ensaios prévios orientados pelo professor para uma conduta em situações reais, sem improvisos. O nome dado a essa apresentação por Bajard (2021) é o de proferição. Um outro nome, mais comum, é o de locução, como fazem os locutores de rádio e de televisão. Locução, leitura em alta voz ou proferição não são atos nucleares culturais de ler, mas outros atos culturais de natureza pública, isto é, os atos de transmitir os sentidos já negociados e apropriados anteriormente, no silêncio, pelo transmitente.

Sugestões didáticas: para ensinar atos de escrever

Para ensinar os atos de escrever, as três ações escritas referentes aos atos de ler também são aqui recomendadas: a professora age como modelo para os alunos, compartilha com eles ações conjuntas de escrever e, por fim, os coloca em situações reais de criação de enunciados em direção ao Outro.

A contextualização da situação em que a necessidade da criação do gênero seja criada é fundamental. Essa contextualização ganha traços de realidade quando se funde com um projeto planejado e em curso. O gênero, deste modo, se impõe para que as ações sejam postas em movimento em direção a uma apresentação final para um público com certo perfil. Esta apresentação final é o que Jolibert (1994) considera a obra final, a obra prima, a apoteose.

Se a obra final for uma coletânea de contos, a professora será a primeira a tentar escrever na lousa ou na tela, ao vivo, o seu conto. Neste processo, comenta a sua intenção, qual é o planejamento, quais seriam as fontes a serem consultadas no universo de suas vivências e experiências, e como pensa, inicialmente, o conflito. É o conflito o núcleo do planejamento. Bem concebido, orientará a professora para escrever a introdução em direção ao desequilíbrio das ações e, ao lidar com elas, as encaminha para a solução, para o final. Diante dos alunos, verbaliza o que pensa, mostra suas ações, seus enganos, suas tentativas, suas dúvidas, seus ajustes, suas escolhas por palavras, por enunciados, por caracteres, pelo encadeamento da trama. Ela se torna o modelo, a representante da cultura humana que ensina à geração que chega o modo como são escritos os contos.

Na segunda etapa desta composição metodológica, um conto coletivo é construído por professora e crianças. Mãos na lousa ou no teclado e mentes em interação constroem o texto. Há disputas no planejamento, nos encadeamentos, nas escolhas das palavras e de sua exclusão. Juntas, as duas gerações trocam condutas intelectuais e culturais.

O terceiro passo é o que abre o espaço solitário para que a criança, na escola, ou no silêncio de sua casa, lute com ideias, palavras, orientações, certezas e incertezas, para construir o seu conto, a sua criação, apoiado em suas experiências e em suas vivências, nas palavras que retira da sua vida, com o seu tempero próprio.

Para a elaboração final da obra, outras tantas discussões serão feitas com o objetivo de melhorar os textos. A ação de corrigir, ou de refazer o texto, tão odiada pelas crianças, muda de cor, de tom, de objetivo. Não é mais a professora que as obriga a fazer os ajustes, mas são elas mesmas que desejam fazê-los para que sua obra, que se tornará pública, tenha a melhor qualidade possível, nos limites de sua capacidade de criação e de apresentação textual. Melhorar o texto no mundo digital é uma ação que não porta a fadiga frequente no mundo analógico do lápis e da borracha. Ao renascer nos teclados, o jovem verbo *melhorar* faz morrer, pouco a pouco, o velho verbo *corrigir*.

Ao aprender os atos de ler e os atos de escrever junto com os atos modelados pela professora, as crianças vão penetrando, aula a aula, no mundo da cultura de seu povo e, com ela, se humanizando.

Conclusão

Estes enunciados que fecham este capítulo, cujo conjunto atende à formatação esperada de uma Conclusão, têm a função de, metaforicamente, se tornar a tampa de fundo de uma vasilha inicialmente aberta por outra tampa, a Introdução. No início, uma abertura como uma peça; no meio, uma outra peça que abriga os conteúdos anunciados; no final um fecho como outra peça. A primeira, a Introdução, e a última, a Conclusão, guardam o Conteúdo para que formem, as três juntas, um conjunto circular harmonioso: o capítulo.

A Introdução anunciou, como objetivo e tese, a reafirmação do princípio de que a alfabetização não tem por ponto de chegada o domínio razoável e precário da escrita, mas de ela própria ser uma

das faces do processo de humanização que se faz pela prática plena dos atos de ler e pelos atos de escrever como atos impregnados de cultura.

A tese anunciada escorou-se no aprofundamento de concepções de linguagem escrita e do delineamento do objeto a ser ensinado durante o encontro de gerações em salas de aulas escolares. Não seria a língua escrita a responsável por ocupar o palco, mas os seres humanos de gerações distintas trocando, em permanente movimento, cultura por meio de atos com linguagem escrita materializada em gêneros, suportes e caracteres. Este conjunto teórico ocupou a peça central deste capítulo.

A Introdução anunciou também que no final da peça teórica seriam inseridas algumas sugestões de natureza metodológica, um caminho híbrido entre teoria e prática, para que melhor pudesse atender aos objetivos da obra idealizada pela organizadora. Assim foi feito em relação a atos de ler e de escrever, mas como o intuito não era o de elaborar manuais de instrução, restaram sugestões de princípios gerais orientadores de atos de ensinar que atendessem à tese defendida.

Neste final, Introdução e Conclusão se encontram para bem guardar o Desenvolvimento da argumentação.

Referências

BAJARD. É. *Eles leem, mas não compreendem*: onde está o equívoco? Org. e revisão de manuscritos: Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello Buim Arena. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

JAKUBINSKIJ, L. *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOLIBERT, J. e colaboradores. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Pòrto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VIGOSTKI, L. *Pensamiento y habla*. Trad. De Alejandro Ariel Gonzáles.1. ed. Buenos Aires: Colihue. 2012.

VELOSO, C. *Não Identificado*. <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44752/>. Acesso em 26.06.2023.

———

Dagoberto Buim Arena é Graduado em Letras, Especialização em Linguística, Mestrado e Doutorado em Educação e Livre Docente em Leitura pela UNESP-Marília. Estágios de pós-doutorado em Évora, Portugal; INRP/IFÉ, Lyon; e CELSA/Sorbonne Paris IV, França. Pesquisador convidado na Faculdade de Letras, Estrasburgo, França. Professor aposentado do Departamento de Didática e do PPGE da UNESP/Marília-SP. Ex-professor, diretor e supervisor de ensino da rede pública estadual paulista. e-mail: dagobertobuim@gmail.com

Alfabetização humanizadora e suas implicações pedagógicas

Stela Miller

A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo.
(Vigotski, L. S. Psicologia pedagógica, 2004, p. 456)

Introdução – um pouco de história

Dando início a este capítulo, começamos por fazer a seguinte questão: por que adjetivar a alfabetização? Não bastaria que discorrêssemos simplesmente sobre o tema *alfabetização*? Qual a razão para adicionarmos a essa palavra um termo qualificador? Explicaremos.

A expressão *alfabetização humanizadora* foi empregada por nós em contraposição a um processo de alfabetização que, de nosso ponto de vista, desumaniza a criança - como proposto na Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) do governo federal 2019-2022, revogada pelo Decreto no. 11.556/2023 -, pois o conteúdo previsto pela PNA retirava da criança a possibilidade de convívio com a cultura escrita desde o início de sua aprendizagem da linguagem escrita, reduzia o seu conhecimento ao domínio dos elementos que fazem parte da estrutura de seu sistema de representação e impedia, com isso, que a criança experimentasse o processo de trocas verbais por meio de enunciados reais, tal como acontece na vida.

Essa expressão foi o mote central utilizado por um grupo de docentes da Unesp de Marília, do qual fazemos parte, para realizar um trabalho que discutisse o processo de alfabetização em outras bases, diferentes daquelas que organizavam a PNA 2019-2922 (Brasil, 2019). Éramos, então, três professores: Dagoberto Buim Arena, especialista em leitura, escrita e alfabetização, Elianeth Dias

Kanthack Hernandes, atuante nas áreas de Política Educacional, formação de professores(as) e gestores(as), Supervisão Educacional e Alfabetização (ensino da leitura e da escrita), e a presente autora deste capítulo, que se dedica ao trabalho com a metodologia do ensino da linguagem escrita. O diálogo que se estabeleceu entre nós foi apenas o ponto de partida para a concepção do NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora[1], que aconteceu em janeiro de 2020, dois meses antes da chegada ao Brasil do vírus SarsCov2, que produziu a epidemia da Covid19. Na sequência, compusemos, com um grupo de educadoras, um coletivo que passou a organizar-se em reuniões virtuais, dada a impossibilidade de encontros presenciais naquele momento. Essa forma de organização se mantém, e os membros desse coletivo, em reuniões mensais, decidem como manter a produção do núcleo atualizada: Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos, Vanilda Gonçalves de Lima, Suely Amaral Mello, Fernanda Duarte Araújo Silva, Neire Márcia da Cunha e, mais recentemente, no final de 2024, Greice Ferreira da Silva, Joelma Reis Correia e Edith Maria Batista Ferreira. Todos nós, em processo cooperativo, atuamos com o desafio de, por um lado,

> [...] fazer avançar os estudos sobre alfabetização que propiciem, notadamente às crianças pobres do Brasil, condições para a apropriação de atos de ler e de escrever que promovam o seu desenvolvimento intelectual. De outro, queremos abrir trincheiras de resistência contra as políticas públicas que visam a desumanizá-las (NAHum, s/d, s/p).

O trabalho realizado por esse grupo, tanto no interior do NAHum, como em outras instâncias de atuação profissional de cada um de seus membros, é inspirado por dois objetivos principais:

[1] Para mais informações, o NAHum disponibiza a página https://nahum-lescrever.com.br com seções variadas de matérias produzidas pelos membros do grupo e por colaboradores eventuais, incluindo a publicação bimestral do Boletim do NAHum.

> De um lado, ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana. E, de outro, promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma alfabetização humanizadora (NAHum, s/d, s/p).

Com essa ideia na cabeça – e sem câmera na mão... – temos nos dedicado, a partir de então, a realizar nosso trabalho tendo como norte esses objetivos. Atentamos para o fato de que não só o início do processo de alfabetização é visto por nós como um momento para pensarmos uma educação humanizadora para as crianças; entendemos que todo o percurso escolar, desde zero ano até o final do ensino básico, deveria ser permeado pelo princípio humanizador dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas – estudantes, professores(as) e demais trabalhadores(as) que participem desse processo.

Uma educação humanizadora é particularmente transformadora: "atua na formação da consciência dos alunos por meio dos conhecimentos escolares, de modo a promover e ampliar o desenvolvimento da personalidade humana em suas várias dimensões" (Libâneo, 2023, p. 51). Entretanto, a educação, como prática social transformadora, realizada nas escolas, requer profissionais preparados para desenvolver um processo educativo assim concebido. Uma didática transformadora, que oferece ao(à) professor(a) as ferramentas adequadas ao planejamento e execução de seu trabalho na relação com os estudantes, ao levar a efeito o processo de ensino-aprendizagem,

> [...] assegura a mobilização das capacidades humanas encarnadas nos conteúdos científicos e artísticos de modo que os alunos possam atuar

> de modo racional, crítico e sensível na transformação da realidade social, mas, antes disso e para isso, de transformação de suas próprias vidas e da realidade ao seu entorno (Libâneo, 2023, p. 51-52).

Tendo em vista essa concepção de educação e nossa trajetória marcada pela defesa da alfabetização humanizadora, escrevemos este capítulo com o objetivo de pôr em discussão o tema, seus fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.

Com essa intenção, organizamos o capítulo em duas partes: a primeira, intitulada *O processo de humanização e a atividade escolar*, com o objetivo de esclarecermos como entendemos a relação entre o processo de humanização e a atividade das crianças em processo de alfabetização, e a segunda, *Alfabetização humanizadora: implicações pedagógicas*, que objetiva pôr em discussão algumas práticas de leitura e de produção escrita que estão de acordo com o processo de humanização por nós defendido.

O processo de humanização e a atividade escolar

O homem, ao nascer, é dotado de um corpo biológico que dependerá dos cuidados de outra pessoa para a sua subsistência, pois o que ele traz em seu nascimento não é suficiente para viver em sociedade. É preciso que ele se aproprie da produção histórico-cultural deixada pelas gerações que o antecederam, adquirindo, com isso, uma segunda natureza, a natureza sociocultural, em um processo de apropriação dos bens culturais pelo qual "cada indivíduo *aprende* a ser um homem" (Leontiev, 2004, p. 285), humaniza-se.

Esse é, entretanto, um processo ativo para cada sujeito, pois é em decorrência de sua própria atividade, realizada em sua relação com os bens culturais e com a orientação do outro mais experiente, de acordo com as condições objetivas, materiais da existência de cada um, que os sujeitos se apropriam da cultura acumulada historicamente pelas gerações anteriores e desenvolvem sua capacidade de objetivação em novos produtos culturais, que, na

sequência, serão apropriados por outros sujeitos. Nesse processo, ao mesmo tempo em que os sujeitos são afetados pelas circunstâncias de seu meio, eles as alteram, em um constante movimento de transformação de si próprios e de seu meio.

Nas palavras de Leontiev, "para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que [...] reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto" (Leontiev, 2004, p. 286). Esse processo de apropriação dos produtos culturais disponíveis no meio em que o sujeito vive, cria nele novas aptidões, novas funções psíquicas e, por esse meio, constrói sua nova natureza.

Nesse movimento, que constitui o processo de desenvolvimento cultural do homem, há dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que não se fundem, mas constituem uma unidade indissolúvel: de um lado, há os "processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, o cálculo, o desenho"; de outro lado, "os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc." (Vygotski, 2000, p. 29).

Esses dois grupos de fenômenos, diferentes, mas constituindo uma unidade, "formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança" (Vygotski, 2000, p. 29). Tal processo supõe, como afirmamos antes, que os sujeitos sejam ativos em seu meio, que sejam agentes de seu próprio desenvolvimento, no convívio com outros sujeitos sociais, no diálogo com o mais experiente, em relações de trocas verbais com o outro. Isso implica a sua participação em diferentes atividades que lhes permitam atuar sobre os conteúdos da cultura, na relação com outros sujeitos sociais com os quais aprendem e se desenvolvem.

As relações sociais estabelecidas entre o outro mais experiente e aquele que inicia o processo de desenvolvimento de suas funções

superiores constituem a base sobre a qual são formadas essas funções em cada sujeito, uma vez que internalizamos e tornamos nosso aquilo que antes estava nas relações sociais de que participamos, isto é, "passamos a ser nós mesmos por meio dos outros" (Vygotski, 2000, p. 149). Há, portanto, uma etapa externa no processo de desenvolvimento das funções superiores antes que determinada função se estabeleça como propriedade interna de cada sujeito. Em outros termos, como expresso na lei genética geral do desenvolvimento cultural formulada por Vygotski (2000, p. 150, tradução nossa),

> [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

Isso põe em relevo o papel da educação e do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento das funções superiores não acontece espontaneamente, naturalmente, apenas como fruto da maturação biológica do organismo humano. Ele decorre da inserção dos sujeitos nas práticas sociais, das relações estabelecidas entre sujeitos, das apropriações que cada um faz dos objetos da cultura disponibilizados pelo seu meio. O processo de educação, tomado de modo mais amplo, e o processo de ensinar-aprender realizado pelas escolas, de modo particular, são meios pelos quais o processo de desenvolvimento acontece.

Na relação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento psíquico das crianças, é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento, o efetivo (real), que expressa as conquistas já feitas por elas, e a área (zona) de desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento próximo, ou proximal ou iminente), que supõe as funções ainda em processo de desenvolvimento, permitindo que as ações conjuntas entre professores(as) e crianças promovam a sua aprendizagem e as

façam avançar em seu desenvolvimento. Na relação entre esses dois níveis de desenvolvimento,

> a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vigotskii, 1988, p. 115).

Ainda no contexto da relação educação-ensino/aprendizagem-desenvolvimento e considerando as ideias de Vigotski e Leontiev acerca do desenvolvimento psíquico, Davídov (1988, p. 57) apresenta-nos três conclusões:

> Em primeiro lugar, a educação e o ensino do homem, em um sentido amplo, não é outra coisa senão a "apropriação", a "reprodução" por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino ("apropriação") são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a "apropriação" e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, porquanto se correlacionam como a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano.

Para melhor compreendermos a relação entre apropriação e desenvolvimento, cabe entendermos a dinâmica de funcionamento da atividade pela qual essa apropriação se dá. Concebemos a atividade humana como "aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele" (Leontiev, 1988, p. 68), ou seja, ao atuar na prática social de seu meio, o homem preocupa-se em suprir alguma necessidade sua.

A atividade, sendo prática (externa) ou teórica (interna), para satisfazer a necessidade do sujeito, ou seja, determinado estado de carência que lhe afeta, supõe sempre um objeto "que lhe confere

determinada orientação" (Leontiev, 1878, p. 82). Esse objeto, assim que é sentido pelo sujeito como capaz de satisfazer sua necessidade, passa a ser o verdadeiro motivo de sua atividade, impulsionando o sujeito a agir na direção do fim pretendido, que é a apropriação desse objeto.

Porém, "a atividade humana não existe senão sob a forma de ação ou cadeia de ações" (Leontiev, 1978, p. 83). A atividade distingue-se, então, da ação. "Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte" (Leontiev, 1988, p. 69). As ações, articuladas entre si, estão dirigidas à obtenção do fim que coincide com o motivo da atividade, mas cada uma delas tem seu próprio objetivo e uma operação, entendida, esta última, como meio de execução da ação.

As atividades se diferenciam em cada momento do processo de desenvolvimento da criança: "sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas se altera" (Leontiev, 1988, p. 59), caracterizando diferentes situações sociais de desenvolvimento. Em cada etapa de seu desenvolvimento, determinado tipo de atividade governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança. Em outros termos, "[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela" (Leontiev, 2004, p. 310). Essa atividade é, por esse motivo, considerada a principal dentre as que a criança realiza.

Quando a criança entra na escola de ensino fundamental, há uma modificação de sua relação com os seus familiares: "todo o sistema de suas relações é reorganizado" (Leontiev, 1988, p. 61). Forma-se nela "a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental para a aprendizagem escolar" (Davídov, 1988, p. 82). Nesse momento, a atividade que vai causar as principais mudanças

em seu psiquismo é a atividade de estudo, pela qual a criança, inserida em processo de ensino-aprendizagem, apropria-se dos conhecimentos (científicos) e, nesse processo, de forma ainda incipiente, desenvolve novas funções psicológicas superiores próprias da idade escolar: análise, reflexão e planificação mental.

Essas novas funções ou neoformações psicológicas, no que tange ao processo de alfabetização das crianças, decorrem do trabalho com a linguagem escrita, durante a realização das atividades de leitura e produção de enunciados escritos, pelas quais elas se apropriam de conceitos linguísticos subjacentes a essas atividades, dentre eles, os conceitos de enunciado, frase, parágrafo, palavra, letra, caracteres, etc. Tanto as atividades de leitura quanto as de produção lidam com a análise, quando, por exemplo, a criança tenta descobrir as relações entre partes do enunciado; com a reflexão, quando ela toma decisões sobre o andamento dos projetos de leitura e escrita; e com a planificação mental, quando ela prevê ações a serem realizadas, no plano mental, em determinado projeto.

Organizar o processo de ensino-aprendizagem, provendo as condições mais adequadas para o desenvolvimento das atividades de leitura e de produção de enunciados escritos, visando à apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dessas neoformações psicológicas na criança em processo de alfabetização é tarefa do professor. Considerando que o meio é fonte de desenvolvimento e que "**no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início pelo meio**" (Vigotski, 2018, p. 85, negrito no original), uma condição essencial é a previsão de atividades de leitura e de escrita que tenham como objetos dessas atividades o conhecimento a ser apropriado e as funções a serem desenvolvidas pelas crianças desde o início do processo de alfabetização.

Se, na leitura, o resultado desse processo é que a criança tenha a capacidade de compreensão do significado dos enunciados veiculados socialmente, tomados como objetos integrais, que têm uma forma de se organizar por meio de formulações linguísticas

específicas, seguindo determinado estilo de escrita (mais ou menos formal, alegre, crítico, etc.) e veiculando uma mensagem, então as ações praticadas pela criança necessariamente terão como objeto o enunciado posto em discussão visando à obtenção desse objetivo, desde o início do processo de alfabetização, sempre de acordo com as suas necessidades.

O mesmo acontece com as ações que a criança realiza quando está inserida em qualquer atividade de produção escrita de enunciado. Aquilo que é um resultado a ser conseguido, precisa estar em sua ação sobre um objeto dado em certas condições de seu meio. Em outros termos, a relação da criança com a forma final ou ideal da conduta a ser desenvolvida no meio onde ela atua é condição sem a qual essa conduta não se desenvolverá por completo (Vigotski, 2018).

Com que propostas pode o(a) professor(a) trabalhar na relação com a criança para conduzi-la em seu processo de aprendizagem e desenvolver-se como ser humanizado e humanizador? Como pode o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita contribuir com esse processo de humanização das crianças? Há várias possibilidades. Mostraremos a produção de dois autores alinhados com o propósito desse processo.

Alfabetização humanizadora: implicações pedagógicas

O objeto de estudo, para a proposta de alfabetização humanizadora, é o enunciado escrito com função social: lendo e produzindo enunciados, as crianças compreendem a forma pela qual são constituídos os diferentes gêneros de enunciados e quais os conteúdos linguísticos utilizados na elaboração de cada um deles. Para nossa proposta, consideramos os gêneros como "t*ipos relativamente estáveis* de enunciados" (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos no original), correspondentes aos mais diversos campos da atividade humana e compostos de três unidades inter-relacionadas: um conteúdo temático (ou tema), um certo estilo que o caracteriza e uma determinada construção composicional (Bakhtin, 2016),

organizados nas e para as trocas verbais - orais e escritas - entre sujeitos sociais.

Em vez de memorizar informações a respeito do sistema de ordenação da língua e reproduzir discursos alheios, as crianças leem enunciados escritos, produzidos e veiculados socialmente, e produzem os seus próprios enunciados destinados, também, a circularem socialmente. Exercem, nesse processo, função de sujeitos que compreendem o modo pelo qual utilizam os instrumentos específicos da linguagem escrita para, com eles, criar os seus próprios enunciados e os divulgar a seus leitores, entendendo, aqui, sujeito como aquele que é fonte de atividade, pela qual desenvolve a capacidade de autotransformar-se e gerir sua própria vida (Repkin, 2019).

Em acordo com esse modo de conceber o objeto da alfabetização, o linguista Élie Bajard considera a leitura como uma prática cultural, uma atividade que dá aos sujeitos as ferramentas adequadas para relacionar-se com outros sujeitos de forma distanciada no tempo e no espaço. O trabalho de alfabetização realizado a partir do conhecimento das letras, sílabas e palavras isoladas de contexto impede a apropriação da linguagem escrita, pela criança, como forma de relação entre as pessoas (Vygotski, 2000). É no contato com a linguagem escrita, e não nos seus restritos recursos formais, que o leitor compreende o enunciado produzido pelo outro, deduz o seu significado diretamente do texto gráfico, sem que necessite fazer a relação som-letra, isto é, sem oralizar o escrito (Bajard, 2021).

Em função disso, para direcionar o processo de ensino-aprendizagem da leitura às crianças em processo de alfabetização, Bajard (2021) propõe a sessão de *descoberta do texto.* Ela foi organizada tendo como foco o enunciado tal como é veiculado socialmente e pensada "para auxiliar um público mais amplo de professores ou educadores com formações diversificadas", propondo para a abordagem ao texto a ser lido "um tratamento mais leve, mais imediato, que faz surgir o primeiro sentido do texto, assim como na primeira pressão a frio de olivas recolhe-se o

azeite" (Bajard, 2021, p. 143). Tendo isso em vista, propõe, para essa sessão, um protocolo que se resume em seis etapas:

> A. Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos.
> B. Exposição do texto à classe inteira.
> C. Leitura do texto pelos olhos.
> D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto.
> E. Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto.
> F. Transmissão vocal do texto (Bajard, 2021, p. 143).

A primeira etapa a ser cumprida no trabalho com a descoberta de texto é crucial para atender as necessidades de aprendizagem das crianças: é o momento destinado à organização da sessão, que se inicia quando o(a) professor(a) seleciona um texto de acordo com três critérios: que ele seja desconhecido para elas, para que haja estímulo para a busca de seu significado; que ele seja do seu interesse, para que elas se envolvam no ato da leitura e se mantenham atentas até o final da sessão; e, finalmente, que esteja de acordo com o seu desenvolvimento linguístico, considerando "que os textos escolhidos sejam compostos maciçamente de palavras a serem reconhecidas, pois, mesmo assim composto, o conteúdo nunca escutado constitui um desafio à leitura" (Bajard, 2021, p. 146).

Organizado o processo, o(a) professor(a) faz a escolha, dentro das condições objetivas que condicionam o seu trabalho, do material de leitura a ser utilizado na sessão da descoberta do texto. Algumas possibilidades são: projeção em *data show,* que mantém a forma original do escrito tal como se apresenta na fonte de onde foi tirado; reprodução em folhas de papel *craft* ou de outro tipo, de modo a preservar, sempre que possível, o formato original; ou, ainda, reprodução do enunciado na lousa com letra de imprensa em dupla caixa, ou seja, apenas com iniciais de parágrafos e nomes próprios em maiúsculas, como os enunciados aparecem nos escritos que veiculam socialmente. Para cada criança o(a) professor(a) oferece uma cópia impressa, para que ela acompanhe

a discussão e possa fazer as anotações que considerar necessárias à compreensão do significado do enunciado.

Essa proposta de leitura de enunciados integrais, tomados em toda a sua complexidade logo no início do processo de alfabetização das crianças em idade escolar, é fundamental para que elas compreendam o papel da linguagem escrita no funcionamento da sociedade de que fazem parte e queiram apropriar-se dela como uma ferramenta que também elas podem utilizar como meio de condução de sua própria vida. É nesse processo que elas fazem a descoberta das relações entre as diferentes instâncias de organização textual: a palavra e as expressões, a frase e o parágrafo; uma tarefa nada fácil para elas, porque descobrir essas relações traz grandes desafios quando iniciam o seu aprendizado da leitura, pois demanda a realização de algumas operações, tais como saber quais são as ideias explícitas e implícitas do texto, quais são as palavras que, em seu conjunto, formam uma rede de significados, quais são as escolhas linguísticas feitas pelo autor para comover, alegrar, informar, convencer, etc., conforme a sua intenção, dentre outras operações. Entretanto essa descoberta é essencial para que elas aprendam como se processa a atribuição de significado a um escrito que é objeto de sua leitura.

Outra questão fundamental para a formação do leitor é a leitura silenciosa prevista para dar início à descoberta do texto. E há uma razão para essa escolha: "[...] a compreensão é superior quando se lê silenciosamente", em função de que "a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais retardam a percepção, travam-na, fracionam a atenção" (Vygotski, 2000, p. 198, tradução nossa). Essa é a razão pela qual muitos(as) professores(as) verbalizam a queixa de que as crianças leem, mas não compreendem. Na verdade, não leem; apenas oralizam o escrito. Duas outras questões são relevantes para a escolha da leitura silenciosa como momento inicial da sessão da descoberta do texto: de um lado, as crianças acionam toda sua experiência leitora, seu conhecimento prévio e estratégias já aprendidas, objetivando atribuir um significado ao texto gráfico

que se apresenta a seus olhos - uma atitude ativa diante da tarefa que realiza; de outro lado, o(a) professor(a) as observa e pode verificar se estão atentas e interessadas, se demonstram dúvida ou cansaço, se apreciam o que leem, etc., para obter informações relevantes ao prosseguimento da sessão.

Quando terminam a leitura silenciosa, as crianças passam à sessão de descoberta do texto propriamente dita. A primeira questão posta a elas é sobre o significado global do texto; na sequência, a busca de indícios que comprovem a hipótese de significação do texto, a relação entre os indícios, em uma marcha que vai do geral aos pormenores, do conhecido pelas crianças ao desconhecido, novo para elas. Enfim, esse é o momento para que elas, em diálogo com seus pares e com o(a) professor(a), explorem o texto em todos aqueles aspectos necessários ao estabelecimento de sua significação em consonância com as necessidades delas naquele momento de sua escolarização.

Para finalizar a sessão, restam ainda duas ações a serem feitas: em uma delas, o professor, com a participação das crianças, faz a síntese das descobertas e do significado do texto - uma forma de sistematização dos conteúdos aprendidos e que servirão de base para futuras leituras; na outra ação, fechando a sessão, o professor oraliza do texto.

Da mesma forma que o texto inteiro, integral, veiculado socialmente é, para Bajard (2021), o objeto de leitura, ele o é, também, para a produção escrita. De fato, como afirma Foucambert em entrevista, "não há formação intelectual possível sem engajamento numa atividade de produção real, social" (Arena; Arena, 2021, p. 55), ao contrário, se "as pessoas não se formam na perspectiva de uma produção real que as inclua no jogo social, mas num tipo de ação completamente isolada, artificial" (Arena; Arena, 2021, p. 56), apartada da vida, elas têm limitada sua capacidade de compreender o mundo dos escritos e de participar da vida social produzindo enunciados escritos para outros sujeitos que fazem parte das diferentes instâncias de suas relações sociais.

O nome próprio, trabalhado com crianças pequeninas - 3 a 4 anos – é, para Bajard (2021), o primeiro texto com que se defronta a criança. Ele tem um significado essencial para a criança: caracteriza a sua identidade, marca o seu ser-no-mundo na relação com outros sujeitos, também donos de uma identidade. Em outros termos, apropriando-se da escrita de seu nome, ela toma consciência não apenas de si, mas também do outro com quem convive. Sociabiliza-se nesse processo, valoriza-se como alguém que tem voz própria no coletivo de que participa e desenvolve uma atitude de respeito pelas demais crianças que têm as mesmas possibilidades que ela. Enfim, como sustenta Bajard (2021, p. 49), "A apropriação do nome gráfico provoca em cada pessoa um impacto na vida cotidiana e na construção da personalidade".

Essa não é uma questão trivial: o nome próprio representa para a criança pré-escolar uma totalidade, não um fragmento qualquer do mundo da escrita – é um enunciado, dado em sua dimensão gráfica, que significa a existência dela no mundo como ser social em relação com outras pessoas de seu convívio. Iniciar, então, o processo de aprendizagem da escrita pela apropriação do nome próprio "possibilita, como defendemos, enraizar a aprendizagem da escrita em uma unidade linguística que ressoa fortemente na vida real e imaginária da criança" (Bajard, 2021, p. 61).

Nessa proposta, a apropriação da escrita se faz, desde o princípio, em processo que tem o enunciado escrito, em sua totalidade, como objeto da aprendizagem da criança, fora da abordagem fonográfica. O enunciado escrito é considerado como um veículo de estabelecimento de relações entre as pessoas, que se estrutura e se revela ao leitor por meio do código tipográfico, em total consonância com a natureza da linguagem escrita, que é feita para os olhos, - substituídos estes pelos toques de dedos sobre os pontos do Código Braille para os portadores de deficiência visual -, e não para o consórcio boca-ouvido. Ao produzir seus enunciados escritos, a criança utiliza-se dos caracteres – unidades de significação do código tipográfico, "manifestação objetiva do signo ideológico na construção de enunciados organizados em gêneros"

(Arena; Arena, 2024, p. 14) -, que são apresentados a ela de modo que possa trabalhar, ao mesmo tempo, com diferentes características da linguagem escrita, sem precisar passar pela relação fonema-grafema, tal como essa linguagem se apresenta a nossos olhos quando temos diante de nós os vários modos de veiculação das produções escritas, quer sobre o papel, quer sobre as telas dos aparelhos eletrônicos.

No ensino fundamental, o trabalho com os enunciados escritos de diferentes gêneros pode contar com recursos tecnológicos, como o computador, para as crianças criarem os seus enunciados. O teclado do computador oferece uma multiplicidade de caracteres – letras, numerais, sinais diacríticos, sinais de pontuação, etc. – e funções que podem ser exploradas para fazer alterações, deletar, subir e abaixar a tela, etc. Há, também, funções no computador que são próprias para indicar possíveis erros de ortografia e de concordância, que, para serem corrigidos, precisam da tomada de decisão da criança quanto à opção adequada à elaboração de seu enunciado. Além disso, a digitação do texto pelo computador "permite sensibilizar o aluno à sua legibilidade. Em lugar de produzir textos manuscritos legíveis apenas pelo professor, a quem cabe o papel do corretor, o aluno descobre na tela do computador uma perfeição impossível de ser obtida na folha manuscrita" (Bajard, 2002, p. 240). Os textos escritos e revisados com esses recursos podem ser impressos e expostos aos demais alunos em murais dos corredores e pátios da escola.

Em todos os suportes de material escrito, o leitor encontra-se com enunciados objetivados em *dupla caixa* (maiúsculas e minúsculas) e não em *caixa alta* (maiúsculas) exclusivamente. A experiência da criança com a dupla caixa envolve o contato dela com as duas funções básicas das maiúsculas: iniciar frases e indicar os nomes próprios. Se a criança tem diante dela um texto escrito apenas com letras maiúsculas, ou seja, apenas em caixa alta, não lhe é dada a oportunidade de fazer a distinção entre os substantivos próprios – que em língua portuguesa convencionou-se grafar com maiúscula inicial – e os comuns, grafados com as minúsculas, ou

caixa baixa. Do mesmo modo, não fica evidente o início de cada parágrafo, que é sempre grafado em caixa alta. Aliás, esta última função da maiúscula tem uma vantagem adicional: mostra para a criança a orientação da escrita da esquerda para a direita, própria de nossa língua (Bajard, 2021).

Um dos caracteres utilizados pelo código tipográfico é o espaço em branco, totalmente desconsiderado quando a palavra isolada de contexto é utilizada como objeto de aprendizagem da criança em processo de alfabetização e quando, ao escrever, a criança está preocupada apenas com a relação som-letra. Diferentemente, quando escreve seus enunciados, lançando mão dos caracteres tipográficos, a criança aprende, desde o início de sua trajetória escolar, a separar pelo espaço em branco as palavras que os compõem, formando, ao longo desse processo, o conceito de palavra e evitando, com isso, dificuldades na segmentação de palavras no interior dos enunciados, um problema que começa ao iniciar-se o processo de alfabetização feito com base na relação som-letra e se estende até anos mais avançados do ensino fundamental, demandando dos(as) professores(as) esforço adicional para organizar um processo de ensino-aprendizagem especificamente para a sua solução.

Além disso, os caracteres alteram a lógica do alfabeto quando fazem a incorporação dos acentos e sinais gráficos às vogais, como em a, á, à, ê, ô, õ, etc. e da cedilha à letra c, que passa a ser ç – inexistente no alfabeto -, produzindo novos caracteres, todos eles alterando a significação de uma palavra com a mudança de apenas um deles: a criança percebe logo a diferença de significado, por exemplo, entre vovô e vovó, esta e está, forca e força, etc.

Por último, e tendo em vista que a lógica dos caracteres tipográficos se insere na proposta de ensino-aprendizagem da linguagem escrita que a considera como veículo de trocas verbais entre participantes implicados em relações sociais distanciadas no tempo e no espaço, os diferentes tipos de pontuação – vírgula, ponto final, ponto e vírgula, interrogação, exclamação e reticências – constituem-se também como caracteres que, ao lado de outros

presentes nas configurações das palavras que compõem os enunciados, dão condições às crianças de realizarem a pontuação adequada de sua produção escrita.

Se, desde o início do processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança lida com todas essas possibilidades oferecidas pelo uso dos caracteres - que não existem quando ela trabalha apenas com letras grafadas em maiúsculas -, tanto quando lê os textos, como quando os escreve, a criança incorpora essas informações como parte integrante do próprio ato de ler e escrever, estabelecendo um significado para um escrito alheio e produzindo um enunciado com significado para um leitor, como parte de sua atividade nesse processo.

Outra proposta de leitura e escrita é feita por Josette Jolibert e seus colaboradores. Para Jolibert (1994a), as crianças leem por diversos motivos durante o tempo em que estão na escola: para encontrar informações, para fazer alguma ação (uma receita, por exemplo), para alimentar sua imaginação criativa, etc. Um objetivo específico da leitura é, entretanto, aprender a compreender diferentes gêneros de enunciado para atender a um interesse imediato: questionar textos para buscar seu significado. Além disso, não se trata de leitura de textos previamente preparados *para aprender a ler* - isto é, mais simples, menores, sem qualquer complexidade quer vocabular, quer de organização de suas ideias – mas de textos reais, que circulam socialmente.

Durante os momentos reservados para a aprendizagem da leitura, como mencionamos antes, Jolibert (1994a) propõe o questionamento de textos, pelo qual as crianças vão elaborar um significado para um determinado escrito. Para a autora,

> Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos.

> Isso quer dizer que, quando falamos aqui de "questionamento de textos", estaremos dizendo que *são as crianças que questionam um texto* para *extrair seu sentido* – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e não que é o professor quem "faz perguntas de compreensão" sobre o texto (Jolibert, 1994a, p. 149, grifos no original).

Uma característica marcante desse processo é a participação ativa das crianças durante a realização da sessão de questionamento. As crianças, orientadas pelo(a) professor(a), fazem comentários sobre o que está escrito, emitem opiniões, lançam perguntas de compreensão ao texto e avaliam escolhas realizadas por elas e pelos colegas da sala. Entretanto, a orientação do(a) professor(a) durante toda a sessão é de crucial importância: ele pondera as contribuições das crianças, mostra a possíveis incoerências, põe em relação ideias contrastantes quanto à significação do texto como um todo ou entre suas partes, etc.

A sessão de questionamento organiza-se por meio de textos integrais, autênticos, veiculados socialmente, e destina-se a ensinar a criança a narrar fatos, descrever, convencer, cumprimentar, comunicar algo, informar, expressar ideias e sentimentos, etc., conforme os objetivos próprios dos projetos que estão em andamento na sala de aula. Para essas finalidades, os textos escolhidos são variados: histórias, propagandas, anúncios classificados, convites, cartas, artigos, notícias, ofícios, comunicados, listas, poemas etc. Além dos textos próprios da linguagem escrita, outras formas de linguagem são também objeto de questionamento, como tabelas e quadros, gráficos, etc.

Os textos selecionados para a sessão de questionamento podem ser de diversos formatos: textos originais (um cartaz, livros e revistas), cópias fiéis de textos originais (fotocopiados), ou textos reproduzidos pelo(a) professor(a) por outros meios (digitados, escritos manualmente) que guardem, dentro do possível, semelhança com os originais. Em uma sessão coletiva de questionamento, o texto pode ser apresentado por meio de projeção em tela, em papel de tamanho grande, afixado na lousa, ou nela

escrito pelo(a) professor(a) para possibilitar a participação das crianças; um texto individual também é fornecido a cada criança, para que possa fazer nele suas anotações.

A proposta de Jolibert (1994a) para a sessão do questionamento de textos inclui o conhecimento do contexto (de situação e textual propriamente dito), a exploração de conceitos linguísticos em sete níveis durante a realização do questionamento, além de uma síntese metodológica ao final. Ela é organizada em três etapas: a primeira destina-se a ativar o espírito de busca das crianças: elas são orientadas a formular hipóteses sobre o gênero de texto que vão ler. Além disso, o(a) professor(a) alerta as crianças para o cumprimento de uma dupla tarefa: "[...] se trata de construir o sentido do texto a ser descoberto, mas também dirá respeito a tomar consciência das atividades aplicadas para consegui-lo" (Jolibert, 1994a, p. 153).

A segunda etapa é destinada à elaboração do significado do texto, que tem início com a leitura silenciosa. Em seguida, é realizada a sessão coletiva do questionamento, com a participação ativa das crianças e a orientação do(a) professor(a) na discussão que se estabelece entre elas nesse momento. Em seu desenvolvimento, são trabalhados conceitos linguísticos ordenados em sete níveis: inicialmente, são detectados indícios dos três primeiros, que são explorados durante a sessão, níveis estes fundamentais para a compreensão dos demais: *noção de contexto* (de onde veio o texto), *parâmetros da situação de comunicação* (quem escreve, para quem escreve; qual o objetivo e o desafio do autor ao escrever o texto e, finalmente, de que trata o texto: seu objeto) e *tipo de texto* (gêneros de enunciados que circulam socialmente: histórias, notícias, poemas, etc.).

No restante desta segunda parte do questionamento, são trabalhados os demais níveis de conceitos, não necessariamente todos eles em todas as sessões: dependerá dos objetivos a serem atingidos em cada sessão e das necessidades de aprendizagem das crianças: *superestrutura de organização do texto* (espacial - silhueta do texto -, e a sua dinâmica interna - progressão do início ao fim);

organização gramatical do texto em sua totalidade (emprego de pessoas e tempos verbais, as escolhas semânticas, a pontuação do texto integral, etc.); *organização gramatical das frases* (palavras em contexto, sintaxe de concordância, pontuação das frases, etc.) e, por último, o *nível da palavra* (marcas de singular e plural, maiúsculas, terminações verbais, etc.).

A terceira e última etapa do questionamento de textos é a síntese metodológica, caracterizada como um "retorno reflexivo sobre a atividade" (Jolibert; Sraïki, 2015, p. 87) realizada durante a sessão do questionamento do texto. Nesse momento, cada criança é levada a refletir sobre o seu próprio aprendizado - suas descobertas, dificuldades enfrentadas, modos de superação dos obstáculos encontrados, etc.

Em síntese, nessa atividade voltada à aprendizagem da leitura de textos, não se trata de identificar palavras ou letras conhecidas; "trata-se de que elas busquem e coordenem as variadas pistas que um texto oferece para compreendê-lo. Esta busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagem" (Jolibert; Jacob, 2006, p. 54). Estruturada nessas três etapas e realizada com intensas discussões, a sessão de questionamento objetiva ser um processo voltado a "que *as crianças vivam a leitura como um ato dinâmico*" (Jolibert, 1994a, p. 155, grifo no original) de elaboração do significado de um enunciado escrito.

Quanto à produção escrita, tal como acontece na leitura, as crianças escrevem por diversos motivos durante o tempo em que estão na escola, em função das atividades que estão realizando no decorrer das aulas: tomar notas, escrever um recado, produzir uma história, escrever regras de jogo, etc. Um objetivo específico da escrita é aprender a produzir enunciados completos para o outro em diferentes gêneros por meio de um *módulo de aprendizagem de um enunciado***.**

Um módulo de aprendizagem de enunciado escrito destina-se a desenvolver, em cada criança, a capacidade de escrever os diferentes gêneros de enunciados por meio de um trabalho estruturado, objetivando "que ela construa para si uma estratégia de

produção" (Jolibert, 1994b, p. 41). Para a construção dessa estratégia, outros objetivos são estabelecidos: *proporcionar a cada criança a experiência do ato de escrita* – suas funções, o poder que a escrita dá na relação com o outro e o prazer decorrente da capacidade de produzir um escrito com autonomia - e *constituir uma representação positiva da criança em sua interação com a escrita* na vivência de um processo valorizador do trabalho de escrita e na percepção de sua importância como um enunciador que sabe como executar a tarefa de produção dos escritos. O desafio dessa forma de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da escrita em sala de aula é realizar um trabalho que tenha um sentido positivo para a vida da criança, que reflita os motivos que foram gerados por suas relações com o objeto de estudo, demais crianças e o(a) professor(a) durante processo de aprendizagem vivenciado por ela (Leontiev, 1978).

Direcionada pelos objetivos estabelecidos para o módulo, sua organização prevê uma série de ações ordenadas no tempo dentro dos marcos de um projeto pensado em conjunto, professor(a) e crianças. Para o(a) professor(a), cabe a tarefa de *preparação minuciosa de cada uma dessas ações* para conduzir o encaminhamento do trabalho das crianças. A estas, movidas pelas decisões que tomaram no coletivo, cabe a realização das ações previstas para *levar a cabo a atividade* (Leontiev, 1978) prevista no projeto de escrita por elas assumido.

Ao dar início à realização das ações do módulo de aprendizagem, professor(a) e crianças determinam os parâmetros da situação de produção do enunciado previsto: quem é o *interlocutor* (Cada criança? O grupo todo?); qual o *objetivo* a atingir com o escrito e qual *efeito* o escrito vai produzir no leitor; e qual o *objeto* (conteúdo) da produção. Essa fase inicial é fundamental para a orientação das crianças na elaboração de sua primeira redação do enunciado, que é sempre individual, objetivando que cada sujeito lance mão de seus conhecimentos prévios e tome consciência de suas possibilidades e limites para a realização da tarefa, entendendo-se por tarefa uma ação realizada com um objetivo dentro de certas condições (Leontiev, 1978). Caracteriza-se essa

produção inicial não como um rascunho, mas como um esboço completo daquilo que se pretende como resultado final do trabalho: é a forma final, ideal (Vigotski, 2018) como critério de condução das ações.

Na sequência, é estabelecido um trabalho de discussão coletiva ou em pequenos grupos, objetivando fazer a confrontação dos escritos individuais com as demandas de organização global do gênero de enunciado que está sendo escrito: sua superestrutura externa (a forma como se apresenta graficamente), a superestrutura interna (modo de evolução do enunciado do princípio ao fim) e as escolhas enunciativas mais gerais, como a seleção e a coerência das pessoas verbais e da rede de vocábulos pertinentes ao conteúdo do enunciado.

Feitas essas confrontações sob a orientação geral do professor em relação ao grupo todo, ou por meio de uma ficha-guia para o trabalho nos pequenos grupos, passa-se à próxima ação que é o trabalho de arrumação do enunciado: realização de reescritas, que não são recópias, para o "aprofundamento do trabalho de elaboração do texto" (Jolibert, 1994b, p. 47), que podem ser feitas no texto inteiro, ou por partes, conforme a maior ou menor complexidade do enunciado em processo de escrita. O uso do computador torna essa etapa mais eficiente em sua concretização, porque disponibiliza recursos que não são possíveis no trabalho com o texto impresso. Nesse caso, para garantir a possibilidade de cada criança avaliar seu progresso durante o desenvolvimento do módulo, ela imprime ou faz um arquivo virtual de sua primeira produção.

Nesse momento das reescritas – globais ou parciais –, três níveis de conceitos linguísticos são trabalhados: o nível da linguística de texto, o nível da frase e o da palavra, de forma inter-relacionada e de acordo com as necessidades dos alunos no momento de realização do módulo. À medida que essas reescritas vão acontecendo, são feitas sistematizações, pelo trabalho conjunto entre as crianças e o (a) professor(a), daqueles aspectos considerados mais relevantes para a aprendizagem das crianças.

Na sequência, tem lugar a produção final do enunciado: ele passa por uma última revisão, que inclui a *correção ortográfica*, para que o escrito fique adequado para o envio a seu interlocutor, uma vez que ele é sempre produzido visando a estabelecer trocas verbais com uma outra pessoa previamente determinada no planejamento do módulo de aprendizagem.

Conclusão

Falar em humanização da criança é falar em transformação, em mudança qualitativa em seu desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, o que faz da alfabetização um processo humanizador é sua capacidade de inserir a criança em situação de interação com outras pessoas para a apropriação de novos conhecimentos – enunciados escritos de diferentes gêneros - e desenvolvimento de novas capacidades – compreender enunciados escritos e produzi-los em relações estabelecidas com interlocutores reais na realização de trocas verbais autênticas, distanciadas no tempo e no espaço, conscientizando-se dos pontos de vista de seus interlocutores e formando os seus próprios em relação aos mais variados temas que a afetam em sua existência.

Os enunciados escritos autênticos veiculam o conteúdo da cultura humana em suas mais variadas manifestações – científicas, jornalísticas, filosóficas, literárias, etc. – cuja apropriação requer a atividade da criança, pela qual não apenas assimila conhecimentos, mas desenvolve modos de ação em relação a eles, aprende a pensar com e sobre eles, a refletir sobre a forma de condução de suas próprias ações, a deduzir princípios de ação para conduzir seu pensamento, sua forma de ação no mundo, sua própria vida.

O objeto de conhecimento da criança é, portanto, um objeto vivo, inserido em situações reais de vida que ensejam relações interpessoais verdadeiras, não de faz de conta, pelas quais aprende a criar conteúdo, não a reproduzi-lo; a ver criticamente produções e ações alheias, não a aceitá-las como se apresentam. Um conhecimento formal do sistema da língua, diferentemente da

apropriação da linguagem escrita veiculada socialmente, restringe sua formação como ser humano que pensa, reflete e toma suas decisões na condução de sua própria vida, impondo limites à sua capacidade para entender o mundo e nele agir.

Referências

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. 1. ed. *Alfabetização humanizadora*: princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. *Foucambert e Bajard*: o encontro de Paris. São Carlos: Pedro &João Editores, 2021.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita*: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem*: onde está o equívoco? Organização e revisão dos manuscritos de Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Decreto no. 9765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. (Revogado pelo Decreto no. 11.556, de 12/06/2023.) Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm>. Acesso em 15 dez. 2023.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico.* Moscou: Editorial Progresso, 1988.

JOLIBERT, Josette e JACOB, Jeannette. *Além dos muros da escola*: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette e SRAÏKI, Christine. *Caminhos para aprender a ler e a escrever*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças leitoras*. vol. I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças produtoras de textos*. vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas,1994b.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. 2.ed. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e seus compromissos com a práxis pedagógica transformadora: considerações sobre uma escola socialmente justa. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. (orgs.) Didática, formação de professores e políticas públicas. 1. ed. V. 3. Jundiaí-SP: Paco, 2022, p. 51-61.

NAHUM. Núcleo de Alfabetização Humanizadora. Quem somos? Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/sobre/ Acesso em: 15 de dezembro de 2023, s/d, s/p.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Dadidov e V. V. Repkin. Livro I. Série Ensino Desenvolvimental, v. 10. Uberlância, MG: Edufu, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth

Tunes e tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, p. 183-206.

———

Stela Miller. Doutorado em Ensino na Educação Brasileira - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília. Docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP), tendo também trabalhado, até o início do ano de 2025, como professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. Membro do Grupo de Pesquisa *Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural e do Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum*. e-mail: stelamillercel@gmail.com

O ensino dos atos de ler e de escrever nos anos iniciais do ensino fundamental: cotejamento entre concepções e práticas a partir de consignas

Adriana Jesuíno Francisco

Introdução

> *Não se escreve para comprovar o domínio de uma técnica ou para expressar o entendimento de determinadas regras. Escreve-se ao ter o que dizer. Do mesmo modo, não se lê para praticar a aprendizagem do alfabeto. Lê-se para tomar posse do já desnudado pelo homem, para ampliar os limites [...].*
> (Bartolomeu Campos de Queirós, 2019, p. 86).

O presente capítulo constitui um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp/FCT), no ano de 2022, sob a orientação da professora Elianeth Dias Kanthack Hernandes.

Dito isto, este texto tem por finalidade dois objetivos: 1) promover reflexões acerca das diferentes formas de pensar a alfabetização, abordando referenciais teóricos presentes nos documentos oficiais que têm orientado os processos de alfabetização no Brasil nas últimas décadas; 2) divulgar os resultados da pesquisa a partir do cotejamento entre concepções teóricas e as consignas dadas pelos professores ao proporem atividades de leitura e escrita para crianças em processo de alfabetização.

Para tanto, buscamos compreender se a ênfase das práticas pedagógicas recai sobre a fluência na oralização de textos escritos ou sobre os atos sociais de leitura e escrita. Afinal, o que se tem ensinado: a decifração de códigos linguísticos ou a atribuição de sentidos?

A pesquisa de mestrado foi realizada em uma escola pública municipal do interior paulista. As observações ocorreram durante aulas de Língua Portuguesa, em três turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, ao longo de um período de três meses. A partir desse percurso, realizamos o cotejamento entre as orientações dadas pelos professores na proposição de atividades de leitura e escrita, à luz das principais teorias que têm tratado dessa temática: Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985); os pressupostos do denominado Método Fônico (Capovilla, 2007 e Morais 1996); e a perspectiva da Filosofia da Linguagem de Volóchinov (2017) e do chamado Círculo de Bakhtin.

Esclarecemos que o conceito de "cotejamento" aqui empregado, justifica-se pela definição da perspectiva dialógica de Bakhtin, uma vez que reconhecemos que compreender é cotejar textos e contextos, pois "toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto" (Bakhtin,1997, p. 404).

Para este estudo, adotamos a concepção defendida por Arena (2010, p. 242) de que "[...] ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema". Sendo assim, procuramos compreender o que a escola tem ensinado, "língua ou linguagem?", e como essas práticas podem contribuir ou não para formar leitores, em especial no processo de alfabetização.

Diante do exposto, a escrita deste capítulo está organizada da seguinte forma: inicialmente, discorreremos brevemente sobre os três referenciais teóricos que possibilitaram o cotejamento com os dados coletados: a perspectiva construtivista oriunda da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985); os pressupostos do denominado Método Fônico (Capovilla, 2007 e Morais 1996), assumido pela Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019); e a perspectiva da Filosofia da Linguagem de Volóchinov (2017) e do chamado Círculo de Bakhtin, que direciona o olhar investigativo desta pesquisa.

Na sequência, com a intenção de explicitar os aspectos que caracterizam essas três vertentes teóricas, apresentaremos cinco

eixos de análise: *concepção sobre língua e linguagem*; *concepção sobre o ato de ler e escrever*; *concepção sobre proferir*; *concepção sobre consciência gráfica ou consciência fonológica*; *concepção sobre a constituição da língua escrita - letras ou caracteres.*

Por fim, evidenciaremos o que as aulas observadas nos permitiram inferir acerca das consignas dadas pelos professores aos alunos nas atividades de leitura e escrita. Para tanto, selecionamos dois eixos de análise: *concepção sobre língua e linguagem; concepção sobre consciência gráfica ou consciência fonológica.* Esses eixos serão analisados na perspectiva da Filosofia da Linguagem.

Visão construtivista - Psicogênese da Língua Escrita

Em seus escritos, Ferreiro e Teberosky (1985) alertam que o processo educacional tradicional (pensamento hegemônico até ali) trazia como característica a crença de que a alfabetização começava somente na sala de aula; que o professor era o único informante autorizado para o ensino da língua escrita e decidia sobre o que era fácil e o que era difícil para as crianças, chamando a si a responsabilidade de dosar o oferecimento das informações aos seus alunos.

Outra marca das metodologias existentes antes da publicação da Psicogênese da Língua Escrita era a convicção de que o sucesso da alfabetização dependia de duas condições fundamentais: a primeira dizia respeito ao método utilizado, e a segunda, ao estado de maturidade ou prontidão da criança.

Uma grande contribuição desse referencial teórico para o processo de alfabetização foi também o fato de que as tentativas de escritas infantis deixaram de ser consideradas "garatujas", "puro jogo", para serem consideradas ideias e hipóteses das crianças acerca do objeto cultural língua escrita. Nessa perspectiva, o aluno não é visto como um receptor mecânico e passivo dos conhecimentos transmitidos de forma exógena.

Para a superação dos referenciais que sustentavam (ou sustentam?) o ensino tradicional, a Psicogênese traz uma proposta de revolução conceitual em relação à alfabetização. Ela sugere uma

troca de enfoque: do "como se ensina" para o "como se aprende". Assim, iniciam-se os estudos sobre a alfabetização pensada do ponto de vista da criança, considerando-a um sujeito ativo desse processo; e o conceito de escrita, deixa de ser o código de transcrição da fala para constituir-se em sistema de representação da linguagem.

Ferreiro e Teberosky (1985) procuram demonstrar que, do ponto de vista construtivo, a escrita da criança segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e em diferentes línguas.

Concepção sobre língua e linguagem

Uma contribuição importante dos postulados construtivistas é o apontamento de que os métodos utilizados para o ensino da língua escrita tinham como suporte o pressuposto de que a escrita seria uma técnica de transcrição dos sons, isto é, o aprendizado de um código de transcrição que converteria unidades sonoras em unidades gráficas. Em sentido oposto, a Psicogênese demonstra que a língua escrita não é um objeto escolar, e sim, um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência. Sua aprendizagem precede e excede os limites da escola.

Destacamos que toda a proposta pedagógica decorrente dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) está centrada na existência de um Sistema Alfabético de Escrita - SAE, ou seja, o conhecimento e reconhecimento das letras do alfabeto são a condição fundante para a aprendizagem da língua escrita. A construção do SAE pela criança deve anteceder seu conhecimento da natureza ortográfica da linguagem escrita.

Na nossa análise a respeito dos pressupostos defendidos pelas autoras da Psicogênese, os dados revelam que, embora defendam o conceito de escrita que deixa de ser entendido como código de transcrição da fala para constituir-se em um sistema de representação da linguagem, não dispensam a necessidade de

fonetização da escrita como condição para que o aluno construa uma hipótese alfabética.

Nessa lógica, a língua escrita precisa ser aprendida como um sistema de base alfabética, na qual se aprendem as letras e se identificam seus sons, de modo a apreender como esse sistema se organiza, para, depois, pensar na grafia e ortografia das palavras.

Concepção sobre o ato de ler

No ideário construtivista, ainda que não haja um paralelismo completo entre o ato de leitura e o de escrita, o ler e o escrever se encontram perfeitamente relacionados, uma vez que, para compreender a estrutura do sistema de escrita socialmente utilizado, a criança realiza atividades de interpretação e produção (que se iniciam antes da escolarização). Ferreiro e Teberosky (1985) destacam que só se entende a dissociação do ensino da leitura e da escrita quando se compreende a língua escrita como código de transcrição da fala.

Resultados de pesquisas desenvolvidas no campo teórico da Psicogênese fundamentaram uma concepção entre os alfabetizadores segundo a qual a criança, para passar de uma hipótese inicial sobre o SAE para outra mais elevada, como por exemplo, a passagem da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica, precisa essencialmente manipular letras do alfabeto (sempre maiúsculas).

O ato de leitura nesse procedimento está relacionado com a identificação do que foi escrito pela criança. A esse respeito, Arena, no prefácio do livro "Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?" registra que, Bajard

> [...] via apenas uma aparente revolução da contribuição dos princípios teórico-práticos do construtivismo delineados por Emília Ferreiro, porque, apesar de descartar a consciência fonológica como requisito para a alfabetização, as conclusões dessa pesquisadora, entre tantas outras, estabeleciam evoluções de elementos da escrita vinculadas a elementos da oralidade (Bajard, 2021, p. 14).

É preciso considerar que as concepções sobre o ato de leitura que estão presentes na Psicogênese da Língua Escrita distanciam-se daquelas sustentadas pelas metodologias tradicionais, e em especial, pelo Método Fônico.

Concepção sobre proferir

Ferreiro e Teberosky (1985), bem como outros teóricos que se pautam no mesmo referencial (Weisz, 1999; Lerner, 2002), entendem que a escola tradicionalmente não tem ensinado, de fato, atos de leitura quando solicita que as crianças "leiam em voz alta" palavras, frases ou pequenos textos constantes no livro didático. Nesse sentido, o que se pretende é verificar se seus alunos conseguem pronunciar o escrito, transformando grafemas em fonemas.

Lerner (2002, p. 77) relata que "permitir o ingresso de uma única modalidade de leitura", ou seja, a leitura em voz alta, tem o objetivo de facilitar "o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem".

Para os construtivistas, a ênfase na "leitura em voz alta" decorre de uma concepção de aprendizagem que "põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis" (Lerner, 2002, p. 77). Mas como controlar a capacidade de leitura das crianças se houver um predomínio da leitura silenciosa?

A exigência de oralizar com exatidão o que está grafado e de realizar uma leitura literal resulta não apenas do desconhecimento do processo leitor, mas também da preocupação com o controle minucioso da aprendizagem. Com tais propósitos controladores, essas práticas não correspondem aos atos sociais de proferição em que alguém que conhece e compreende um texto profere-o em voz alta para ouvintes que o desconhecem ou necessitam relembrá-lo.

O chamado de "ato de proferir" não corresponde, nem na perspectiva construtivista e nem na perspectiva da Filosofia da Linguagem, àquelas situações de verificação de pronúncia de grafemas propostas nas "leituras em voz alta" realizadas

tradicionalmente quando são pautadas em metodologias tradicionais de alfabetização.

Concepção sobre consciência gráfica e consciência fonológica

De acordo com Cagliari (2004), os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grupos: os que têm como base o significado e aqueles que se fundamentam no significante. Os sistemas baseados nos significados normalmente possuem uma estrutura pictórica e são centrados nos sentidos que têm a intenção de transmitir. Não estabelecem associações com sons específicos, podendo, na maioria das vezes, ser lido independentemente do idioma de origem do leitor, como, por exemplo, logotipos, sinais de trânsito, algarismos arábicos ou romanos e notações científicas.

Em outra direção, a língua escrita que tem como base o significante não pretende a vinculação direta com o significado; busca representar sons da fala, cuja pronúncia depende do conhecimento da língua oral que ela representa.

Com relação ao sistema de escrita, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 258) se posicionam de forma dúbia, sustentando que

> [...] a diferença entre sistemas alfabéticos de escrita e sistemas ideográficos é menos taxativa do que parece à primeira vista: não somente porque os sistemas alfabéticos introduzem princípios ideográficos, mas também porque as escritas ideográficas fazem, amiúde, uso de caracteres com valor fonético.

Essa indefinição permite que as autoras entendam que a criança, ao alcançar a hipótese silábica, realizou um importante salto qualitativo conceitual, pois isso significa que assimilou a correspondência sonora da escrita. Nessa fase, a criança, ao "ler" faz uma correspondência termo a termo entre partes do texto escrito e partes da palavra falada, atribuindo a cada letra o valor sonoro de uma sílaba.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 266) afirmam que, ao chegar à hipótese silábica, a criança, pela primeira vez, reconhece que "a escrita está diretamente ligada à linguagem" e "representa partes sonoras da fala", abrindo caminho para o início do período que corresponde à fonetização da escrita, com as hipóteses silábicas de valor sonoro.

Na visão construtivista, após a evolução da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica, ocorre, no processo de aprendizagem da escrita, uma fase de abandono gradativo das hipóteses anteriormente construídas, em razão do conflito das exigências dos eixos "quantitativo" (mínimo de três letras para que uma escrita tenha sentido) e "qualitativo" (quais letras utilizar na escrita), uma vez que a hipótese silábica implica o uso de uma ou duas letras para palavras monossilábicas e dissilábicas. Esse conflito contribuiria para a evolução à hipótese alfabética, quando a criança compreenderia o princípio alfabético da relação letra-som.

Neste referencial teórico, a consciência gráfica perde em sentido e em importância diante da ênfase atribuída pelos construtivistas à necessidade da aquisição da consciência fonológica na construção da base alfabética da escrita.

Concepção sobre a constituição da língua escrita: letras ou caracteres?

Na abordagem construtivista de alfabetização, a ênfase do ensino da escrita está baseada nas letras do alfabeto e não nos caracteres. Para exemplificar o que estamos afirmando, registramos a seguir, trechos do material de formação de professores do PNAIC, escritos por Artur Gomes de Morais e Tânia Maria S. B. Rios Leite, que declaradamente se apoiam nos pressupostos construtivistas e que centram, no alfabeto, os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita:

> Como demonstrou Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança também vive um sério trabalho conceitual, por

> meio do qual vai ter que desvendar duas questões: [...], o processo através do qual a criança responde essas duas questões-chaves, que "abrem as portas do tesouro-alfabeto", envolve um conjunto de hipóteses. É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras (Brasil, 2012, p. 9).

Ressaltamos que essa concepção de escrita tem sido enfatizada nos documentos oficiais que orientam o processo de alfabetização. Portanto, outro importante referencial metodológico no campo da alfabetização, amplamente difundido desde as últimas décadas do século XX, é o chamado Método Fônico.

Como será discutido no tópico a seguir, este método tem-se confrontado com os pressupostos construtivistas por entender que o sistema alfabético não constitui um conteúdo a ser construído pela criança, mas, sim uma técnica de transposição de grafemas em fonemas.

Pressuposto teórico do Método Fônico

O Método Fônico de alfabetização prioriza o ensino dos sons das letras do alfabeto (grafemas), começando pelas vogais, consideradas por alguns estudiosos como as mais simples, e, em continuidade, segue na direção da aprendizagem das letras mais complexas (consoantes), até que os aprendizes tenham condições de utilizá-las para formação de sílabas e de palavras. Capovilla e Capovilla (2007, p. 85) expõem que "o texto deve ser introduzido de forma gradual, com complexidade crescente e à medida que a criança for adquirindo habilidade".

O percurso histórico do Método Fônico tem início no século XVI, quando alguns teóricos da alfabetização passam a se opor ao método da soletração, por considerarem que este trazia

dificuldades para a compreensão da língua escrita. Com esse propósito, na Alemanha, Valentin Ickelsame, ao encorajar os bávaros a lerem a Bíblia por si mesmos, propõe um método com base no som das letras de palavras conhecidas.

Na França, Blaise Pascal busca renovar o método da soletração, sugerindo que, ao invés de ensinar o nome das letras (esse, erre, efe, eme etc.), deveria ser priorizado o som dos grafemas (fê, lê, mê). De acordo com os postulados de Pascal, isso facilitaria a aprendizagem do funcionamento da escrita. A criação de um método denominado fônico ocorre quando Vallange (1719) propõe a utilização de um material no qual constavam "figuras simbólicas", que tinham o objetivo de apresentar as palavras que davam nomes às figuras, acentuando o som que se pretendia representar (Mendonça, 2011).

Concepções sobre língua e linguagem

Para os teóricos do Método Fônico (Capovilla e Capovilla, 2007; Morais, 1996, 2013), a língua escrita é um código derivado da língua oral, o que pressupõe a necessidade de aprender a codificar grafemas e decodificar os sons.

Na concepção de língua e linguagem assumida por esses teóricos, é fundamental que a criança aprenda a identificar cada uma das sílabas na palavra. Essa necessidade decorre do fato de que a interpretação fonológica é condicionada pelas fronteiras silábicas, que ajudam a resolver as dificuldades associadas à leitura e à escrita.

Capovilla e Capovilla (2007) defendem que a língua escrita é um código derivado da língua falada e que a relação entre os sons da fala e seus significados é arbitrária; por outro lado, a relação entre esses mesmos sons e as suas representações ortográficas não é arbitrária, mas, sim, regida pelo princípio fonético, que deve ser ensinado às crianças.

Concepções sobre o ato de ler

A concepção que orienta o Método Fônico é a de que a escrita mapeia a fala. Morais (2013) afirma que, para entender o conceito de leitura que esse método assume, é necessário retomar a distinção entre dois postulados: um que defende a leitura como compreensão do texto, e outro que a limita à identificação das palavras. O autor argumenta que, se ler fosse compreender, o cérebro não teria uma área específica para a identificação das palavras escritas e que, além disso, a compreensão do que se lê só ocorre com a ativação de outras áreas do cérebro.

Para Morais (2013, p. 5), "não podemos definir a leitura pela compreensão", nessa perspectiva, a compreensão não é característica da leitura, apesar de ser seu objetivo.

Concepções sobre proferir

Os teóricos que estudam o desenvolvimento metalinguístico da criança, enfatizando a importância do conhecimento do código escrito por meio dos métodos baseados nos postulados fonéticos (Bryant e Bradley, 1987; Capovilla e Capovilla, 2000; Gombert, 2003; Morais, 1996), não diferenciam o ato de pronunciar do ato de proferir, como fazem Bajard (2021) e Arena (2008). Diferentemente do que esses últimos propõem, a concepção fundamentada na prioridade fonêmica não entende que o ato de proferir é precedido pela compreensão do texto, nem que a compreensão do que está grafado é que precede e garante uma boa pronúncia.

Quando os teóricos do Método Fônico assumem que a decodificação proficiente de grafemas em fonemas constitui a base de uma boa pronúncia e que esta representa um primeiro passo para a compreensão do texto escrito, deixam de considerar a proferição como um ato social e cultural, realizado em situações interativas específicas.

Concepção sobre consciência gráfica e consciência fonológica

Capovilla e Seabra (2007) afirmam que existe um equívoco por parte daqueles que confundem o Método Fônico com o Ensino Tradicional. Segundo os autores, os métodos tradicionais utilizados historicamente no Brasil fundamentam-se na lógica silábico-alfabética e se apoiam no ensino repetitivo das sílabas. Em contraste, o Método Fônico propõe um trabalho dinâmico que conduz a criança à aprendizagem da codificação da escrita e de sua decodificação na fala, o que, na concepção dos autores, caracteriza o ato de leitura.

De acordo com os autores Capovilla e Seabra (2007), as crianças aprendem a decodificar, isto é, a estabelecer a relação entre sons e letras que compõem as palavras, desenvolvendo de maneira eficaz a consciência fonêmica, que se refere à capacidade de identificar os segmentos sonoros que formam cada palavra.

Sendo assim, a consciência gráfica não integra a pauta de estudos dos teóricos do Método Fônico, pois estes compreendem a linguagem escrita como um subproduto da linguagem oral. Nessa perspectiva, a língua não se constitui graficamente; o que se grafam são os sons presentes da oralidade, e não letras ou caracteres tipográficos, como propõe Célestin Freinet (1896-1966), entre outros.

Concepção sobre a constituição da língua escrita: letras ou caracteres?

Na concepção assumida pelo Método Fônico, a base constituidora da língua escrita não é o alfabeto com suas letras, nem os caracteres tipográficos defendidos e utilizados por Freinet (1977) e Bajard (2014; 2021), mas por grafemas que permitem a decodificação em fonemas. Isto porque, de acordo com o Método Fonético, toda criança que se alfabetiza compreende que as palavras são compostas por unidades sonoras menores do que as sílabas, os fonemas, os quais, por sua vez, são representados por grafemas.

Com esse pressuposto, a leitura constitui-se de duas técnicas básicas: análise e síntese. A análise baseia-se em exercícios que auxiliam a criança a perceber a segmentação das partes da palavra, isto é, a decomposição de palavras e sílabas. Já a síntese refere-se ao movimento inverso, de composição dos fonemas para a formação de palavras. A análise é o reverso da síntese.

O Método propõe partir de uma palavra que pode estar vinculada a uma imagem ou a uma história, inserida em um contexto, com a finalidade de identificar os fonemas nela contidos. Assim, o caractere não é compreendido em seu pressuposto gráfico, nem considerado como elemento fundamental na aprendizagem da linguagem escrita, em oposição ao que defendem os teóricos da Filosofia da Linguagem, nos quais nos pautamos e que serão analisados a seguir.

Perspectiva da Filosofia da Linguagem: consciência gráfica

O referencial teórico estudado e defendido neste texto não encontra respaldo em nenhuma das metodologias citadas até aqui. Isto porque compreendemos que a palavra da vida, o enunciado de uso social, pleno de cultura e de valores, deve ser o mesmo enunciado, organizado em gênero textual, que esteja centrado no processo de alfabetização. Essa compreensão vai na direção contrária do que vem sendo proposto historicamente nos projetos político-educacionais destinados a organizar o processo de alfabetização no Brasil. Tais projetos estão atrelados a interesses para além dos pedagógicos, didáticos e educacionais, como declara Arena (2020, p. 11):

> A proximidade e o afastamento entre vida e escola pública, entre cultura da vida e cultura da escola, entre linguagem da vida e linguagem da escola, são determinados por projetos de sociedade, por projetos políticos, por projetos de governo, e por projetos educacionais, coerentes entre si, ora organizados para sustentar escolhas políticas ousadas a serviço da emancipação das classes

> sociais vitimadas por amplos projetos econômicos, ora postos a serviço do controle pelo poder econômico das classes marginalizadas da distribuição das riquezas econômicas e culturais criadas por todas as classes sociais.

Mesmo diante dessa constatação, não desconsideramos a existência de procedimentos pedagógicos, utilizados por professores que buscam ensinar às crianças a partir de escritos que fazem parte de suas vivências e de suas experiências, ou seja, utilizam a linguagem viva, impregnada de valores e de humanidade.

Concepção sobre língua e linguagem

A linguagem não é um fenômeno natural, mas, sim um produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos, tanto a organização econômica quanto a sociopolítica da sociedade que a gerou (Volóchinov, 2017). Trata-se de um fenômeno social, cultural e histórico, que possui caráter evolutivo no tempo e no espaço. Assim, diferente da língua, a linguagem promove um diálogo constante com a vida e, de acordo com Volóchinov (2017, p. 218-219):

> A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um e de vários enunciados.

Com base em Volóchinov (2017), a linguagem é considerada constituidora da consciência e da personalidade, as quais se formam e se realizam por meio do instrumental sígnico, a partir de trocas sociais que ocorrem em diferentes contextos. Nesse sentido, o objeto de ensino da leitura e da escrita é, portanto, a linguagem viva, que se constitui como fruto de interações sociodiscursivas entre sujeitos historicamente datados e socialmente localizados.

Concepção sobre o ato de ler

Na concepção da Filosofia da Linguagem, ler é ação de atribuir sentidos. É uma resposta a uma pergunta. Portanto, podemos afirmar que ler é um ato que demanda determinados comportamentos, procedimentos e atitudes; é um ato investigatório de quem tem perguntas e necessidades de respostas. Para Bajard (2014), Foucambert (2008) e Arena (2008), a leitura é sempre compreensão. Essa compreensão ativamente responsiva é a atitude esperada pelo autor de um texto do seu leitor, da mesma forma que o leitor espera encontrar, no texto escolhido, respostas que supram as necessidades que o levaram até ele.

Bajard (1992) esclarece que a leitura e a escrita estão associadas, pois visam à compreensão do modo de constituição de um sistema que envolve o sujeito-criança que aprende, e o objeto de conhecimento, a língua escrita. O autor considera que o repertório de cada sujeito é fruto de suas vivências e experiências; quando não é nutrido por novas práticas e experiências leitoras, esvazia-se e interrompe a formação do leitor. O ato cultural de ler compreende o conhecimento da língua como elemento estável, porém insuficiente, pois é o conjunto de conhecimentos a ser trocado entre leitor e autor que oferece condições para que a leitura, de fato, aconteça.

O material escrito que, muitas vezes, é veiculado nas escolas como material de ensino dos atos de leitura e escrita, pela forma como isso ocorre, não pode ser interpretado como um signo. Seu uso restringe-se a um ato fisiológico de decifração de letras, sílabas, palavras isoladas e/ou frases justapostas. Esses procedimentos, na concepção aqui defendida, desumanizam a leitura. Volóchinov (2017, p. 179) alerta que "um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua".

Nesse cenário, coexistem discursos que afirmam que o ato de ler resulta, ora de um hábito a ser desenvolvido, ora de um gosto ocasionado por leituras prazerosas. Na contramão dessas declarações, temos a afirmação de Arena (2003, p. 60) de que,

> [...] não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escrito.

Nessa concepção, o processo de compreensão, inerente ao ato de ler, não pode ser confundido com a técnica de decifração de letras e sílabas, uma vez que se trata de atos distintos. Enquanto a decifração se restringe à correspondência entre grafemas e fonemas, a leitura envolve a produção de sentidos, ancorada na relação entre o leitor, o texto e o contexto social de circulação da linguagem.

Por isso, ler é um ato investigativo sobre um texto que ainda demanda novos descobrimentos, que parte de uma necessidade humana e se baseia em uma relação dialógica entre um sujeito leitor (com todos os textos que já se apropriou) e um autor que tem o que dizer porque se integrou de palavras outras. Ler é sempre um encontro.

Concepção sobre proferir

De acordo com Bajard (2021), há aproximadamente trezentos mil anos o *Homo sapiens* passou a se comunicar com a língua falada. Por outro lado, há apenas cerca de quatro mil anos iniciou-se o uso da linguagem escrita. No que se refere à escrita de ordem alfabética, há menos de três mil anos de utilização dessa estrutura linguística no Ocidente. Esse percurso histórico é relevante para entendermos o que ocorre com a criança no desenvolvimento de apropriação desse mesmo objeto cultural: a língua escrita. Visto que, ela se apropria da fala em torno de quatro anos antes de iniciar seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante disso, os alfabetizadores não podem ignorar o conhecimento da língua oral que as crianças já possuem e o modo como esse conhecimento interfere nas interações voltadas à

apropriação da linguagem escrita. Uma vez que, o desenvolvimento da oralidade relaciona, necessariamente, a aprendizagem da linguagem escrita à fala que a criança domina. É preciso considerar, porém, que o signo gráfico e o signo sonoro se encontram no significado, e não na pronúncia (Bajard, 2021).

Na concepção da Filosofia da Linguagem, em que nos pautamos, a linguagem oral opera com signos sonoros, enquanto a linguagem escrita trabalha com signos gráficos: uma é destinada ao ouvido, e a outra, aos olhos.

Concepção sobre consciência gráfica e consciência fonológica

Quando buscamos informações sobre a história da escrita, percebemos que se trata de uma trajetória permeada pela relação entre os sistemas gráficos e seus suportes, produzidos por sujeitos em diferentes tempos e lugares (escribas, gravadores, tipógrafos etc.). Os escritos humanos tiveram início nas paredes das cavernas, passaram pelos papiros e chegaram até os dias atuais por meio de instrumentos variados, especialmente o papel e a tela eletrônica.

No período da alfabetização, tradicionalmente, o ensino ocorre tendo como base o lápis e o papel; contudo não podemos deixar de considerar que a tela do computador e a tela do celular estão cada vez mais presentes no cotidiano das crianças nessa etapa da escolarização. Se, na sala de aula, trabalhamos na perspectiva de que existem 26 letras no alfabeto e que, por meio de sua combinação, é possível escrever qualquer enunciado, quando a criança se depara com o teclado do computador, percebe que os sinais gráficos disponíveis para a produção da escrita são em número bem maior e mais variados do que apenas as 26 letras ensinadas no início da alfabetização.

Portanto, a linguagem gráfica, composta por um conjunto de caracteres, quando utilizada pela criança, praticamente não estabelece relação com o sistema fonográfico, uma vez que, de acordo com Arena (2015, p. 165), "[...] a escrita ocidental não é

puramente alfabética, o homem recupera, na era digital, pelas telas, essa sua consciência durante tempos ofuscada".

Sendo assim, a criança que está imersa em um mundo altamente gráfico, ao dispor dos caracteres de um teclado para realizar sua escrita, faz uso daqueles que estão disponíveis, e não apenas com as letras do alfabeto.

Concepção sobre a constituição da língua escrita: letras ou caracteres?

Os estudiosos russos que têm sido referência neste estudo, com suas concepções de linguagem e de aprendizagem - Lev Vigotski (1896-1934), Valentin Volóchinov (1895-1936) e Mikhail Bakhtin (1895-1975), permitiram o entendimento da letra não em sua função representativa de um fonema, mas em sua função configurativa, que valida a existência de uma palavra ou altera seu sentido. Esse conceito consolida a nossa compreensão de que a linguagem escrita é construída por "caracteres com funções mais amplas que remetem ao sentido em vez de se limitar a uma função empobrecida, como a da letra, a de representar os fonemas" (Arena, 2021, p. 13).

Freinet utilizou, desde o início do século passado, os caracteres para ensinar a linguagem escrita e seus atos sociais às crianças; entretanto, é na contemporaneidade, com os "*smartphones* com teclado digital que disponibilizam caracteres móveis pré-formados, muitos sem valor sonoro, selecionados pelo olho e colocados na linha por um clique único" (Bajard, 2021, p. 30), que passamos a valorizar uma língua escrita de natureza tipográfica.

Convém esclarecer que, ao assumirmos a escrita como sendo predominantemente domínio do signo gráfico, não desconhecemos a existência de relações fonográficas que fazem parte da complexidade da língua portuguesa, e não desconsideramos que as crianças se apropriam desse conhecimento no uso que estabelecem com a linguagem escrita.

As concepções teóricas analisadas e apresentadas neste capítulo possibilitaram o cotejamento com os dados coletados - as consignas dadas pelos professores -, além de suscitar reflexões

acerca de perspectivas teóricas divergentes que incidem cotidianamente na prática docente no ensino da alfabetização.

O que as aulas observadas evidenciaram

Para responder aos objetivos propostos neste capítulo, no que se refere às consignas dadas pelos professores ao proporem atividades de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças, buscando observar se tais orientações estão mais relacionadas aos atos de codificação e decodificação de textos escritos ou a atos sociais de leitura, utilizamos, para a análise dos dados, a metodologia de pesquisa baseada no modelo de matriz microgenética (Góes, 2000) e no paradigma indiciário (Ginzburg, 1992). Abordagens que possibilitaram a atenção aos detalhes, aos recortes de episódios interativos e às condições sociais da situação analisada.

É importante destacar que todos os professores e gestores participantes da pesquisa se mostraram comprometidos com a aprendizagem dos alunos e demonstraram preocupação com o alinhamento de suas ações ao que vem sendo proposto pelas políticas atuais de alfabetização (Política Nacional de Alfabetização - PNA/MEC/SEALF, 2019) e pelos documentos oficiais que orientam essa prática (PCN, 1997; PNAIC, 2012; BNCC, 2017).

Como alerta Arena (2020), o afastamento ou a proximidade entre o conhecimento presente na vida e aquele que circula na escola, ou seja, entre linguagem da vida e linguagem escolar, são determinados por projetos políticos, de sociedade e de (des)governos, que se materializam em projetos educacionais.

Nesse sentido, constatamos que as metodologias usadas para o ensino da língua escrita encontram-se padronizadas nos materiais didáticos, com suas normatizações e técnicas, visto que, na maioria das atividades observadas, não foi possível identificar o trabalho com a escrita a partir de enunciados concretos, que só ganham existência na realidade da comunicação humana.

No Quadro 1, a seguir, exemplificaremos, por meio das consignas dos professores aos alunos, as concepções que demonstraram possuir sobre língua e linguagem escrita.

Quadro 1 - Consignas com a concepção de língua e linguagem escrita

Professor	Registro das observações
A	O professor diz: "Vamos escrever JABUTICABA, **onde está o som da letra B**?". Outra palavra, o aluno diz "BANANA", e o professor continua: "soletrem para mim a palavra BANANA, depois do B, **o que precisa para formar o BA**? **e o som do NAN**?
A	[...] perguntando à aluna que se chama Ana: "**como eu faço o ANA, como eu faço o NA**", a aluna vai soletrando... O professor continua, para escrever VITÓRIA: "**como é o VI, 'olha' o som da letra V e o I**, e o TÓ, TÓ, porque é TÓ e não TO, lembram que quando tem acento o som é aberto?"
B	Na atividade seguinte, o professor **pede para juntar as sílabas** que **ia mostrando por meio de fichas**, por exemplo, CA-MA, MA-CA, MA-TO, CA-VA-LO, MA-CA-CO, "Agora vamos **aprender sobre a família silábica do F**, escrevam aí no caderno de vocês FA-FE-FI-FO-FU. **A letra F com a letra A, como fica**?"
C	Na escrita do nome ENZO, o professor pergunta **quais outras palavras começam com a letra E**, um aluno disse: "ISCOLA". Atividades com a "família" da letra J. O professor colocou na lousa, **JÁ, JE, JI, JO JU**. Perguntou às crianças as **palavras que começam com JA**, e eles foram falando: JACA, JATO, JACARÉ, JARARACA, JARRA, com JE: JÉSSICA, JESUS, JEJUM.
C	O professor diz: "**a letra T e A fica TA, T e E, fica TE, T e I fica TI...**", **pediu para os alunos repetirem as vogais**.

	Mesmo depois das explicações os alunos tiveram dificuldades de identificar as vogais.
D	[...] o objetivo da aula, aprender a juntar as sílabas para formar palavras.
E	[...] a consigna era para **juntar as sílabas** do quadro **e escrever as palavras**, por exemplo, tinha as sílabas DRA CA LI PRI VRO MO TO BRI..., os alunos iam formando palavras.
E	[...] digitou **tudo em caixa alta** e **cada um copiou a legenda** de acordo com seu desenho, disse que assim a escrita seria mais rápida devido ao pouco tempo de aula.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa (Francisco, 2022)

A partir das análises das consignas dos professores dadas aos alunos, apresentadas no Quadro 1, fica evidente a proximidade das práticas observadas com as concepções que orientam a vinculação da aprendizagem da língua escrita com a aquisição da consciência fonológica.

Essa concepção de língua escrita desconsidera sua função de signo e sua natureza social, como se percebe na aula do professor C. Durante a escrita do nome ENZO, o professor pergunta quais outras palavras começam com a letra E; o aluno responde: ISCOLA, e o professor o corrige, afirmando que ESCOLA começa com a letra E, e não com a letra I. Neste episódio, o aluno associa a escrita da língua a um código derivado da língua falada, tal como pressupõe o Método Fônico.

Em outro momento da mesma aula, destacamos o seguinte registro: o aluno pergunta sobre a semelhança sonora do nome JÚLIA e o mês JULHO, o professor responde: **"o som é bem parecido, mas a escrita é diferente"**.

Diante do que se apresenta, compreendemos a necessidade de desenvolver, na criança, uma consciência gráfica e não fonológica, uma vez que reconhecemos a palavra como signo visual de natureza gráfica. Para demonstrar essa afirmação, retomamos o relato de Bajard (2021) sobre a experiência realizada por professoras do Projeto Arrastão, no qual explicita como as crianças

pequenas se apropriam da consciência gráfica da escrita a partir do trabalho com os seus próprios nomes:

> Elas entenderam que nome sonoro e nome gráfico não obedecem às mesmas regras. Nesta situação, não é a análise da fala que facilita a conquista da escrita, mas, ao contrário, a diferença ortográfica manifesta a semelhança da oralidade; por isso, ao tomar consciência do funcionamento da ortografia, as crianças desenvolvem uma consciência metalinguística, isto é, um saber sobre o funcionamento da língua que produz efeitos tanto na grafia quanto na fala (Bajard, 2021, p. 73).

Os problemas enfrentados por esses professores no que se refere às questões ortográficas e à compreensão de textos escritos podem estar diretamente ligados à forma artificial e padronizada com que o processo de alfabetização é conduzido nas salas de aula. Como constatado, por mais que os professores se esforcem e se dediquem à aprendizagem das crianças, chegando mesmo a "gastar" de cinco a nove minutos de uma aula na escrita de um único nome, as dificuldades encontradas continuam significativas.

Percebemos que a ênfase na concepção da língua escrita como um registro da língua oral está fortemente presente nas práticas de todos os professores participantes da pesquisa. A perspectiva fonológica mostrou-se prioritária em todas as atividades que envolveram a língua escrita. Para ilustrar o que está sendo afirmado, elaboramos o Quadro 2, no qual apresentamos alguns aspectos dessa concepção presentes nas consignas e nas propostas dos professores.

Quadro 2 - Consignas com a concepção fonológica da escrita

Professor	Registro de Observação
A	"Vamos escrever JABUTICABA, **onde está o som da letra B**?". Outra palavra, o aluno diz "BANANA", e o professor continua: "soletrem para mim a palavra BANANA, depois do B, o que precisa para formar o BA? **e o som do NAN?**". Na sequência alguém disse a palavra BONECA, o professor pergunta: "como eu formo o BO, B+O, e o NÉ" (nesse momento **ela explica sobre o som da letra E e É, som aberto e fechado**). Ao final da aula o professor disse que **é preciso prestar atenção no som das letras** para conseguir escrever.
A	Como se escreve MARIA, o professor pergunta. Uma aluna responde: "Com o M e o A", e continua: "e o RI, como é o RI, **preste atenção no som, na minha boca**". O professor continua: "como é o VI, **'olha' o som da letra V e o I**, e o TÓ, TÓ, porque é TÓ e não TO, **lembram que quando tem acento o som é aberto**?". "Precisamos **diferenciar o som** da letra M e N". "Isso mesmo, **a letra E tem som aberto** aí eu falo É, mas não tem acento".
B	Solicitou aos alunos para **contarem quantas vezes eles abriam a boca para pronunciar** cada palavra.
C	"**Prestem atenção no som**". "agora vamos ler, **quantas vezes abrimos a boca** para escrever DANILO?" "**prestem atenção no som do DRI**, dá uma **tremidinha na boca**, aí colocamos o R no meio". Ensino de quantas vezes os alunos **abriam a boca** para pronunciar palavras diversas.
D	O professor pergunta **quantas vezes abrimos a boca** para falar BATATA e pede para que os alunos repitam BA TA TA. "**soletrarem** e digam **quantas vezes abriam a boca** para **pronunciá-la**"
E	"**O som da letra R** é forte quando no início, e fraco no meio da palavra". O professor **pedia que pronunciassem as palavras** registradas no livro didático.

	as sílabas DRA CA LI PRI VRO MO TO BRI..., os alunos iam formando palavras, o professor **pedia que eles soletrassem**.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa (Francisco, 2022)

As práticas docentes registradas no Quadro 2 sustentam-se na lógica de levar a criança a realizar exercícios de transposição de letras em sons, com o objetivo de que saibam pronunciar, partindo da ideia de que isso representa "saber ler". No entanto, como demonstrado em uma roda de conversa com esses professores, há entre eles uma insatisfação, pois o que os alunos aprendem não contempla as cobranças da sociedade, ou seja, "**Eles não compreendem**" (Bajard, 2021). Na fala do professor A, torna-se notória essa preocupação, ao relatar que: "tem criança que está lendo, mas não sabe o que está lendo" (Registro em Roda de Conversa em 02/12/2021).

Ao buscarmos, nas práticas desses alfabetizadores, suas concepções acerca do papel das letras e dos caracteres em seus procedimentos didáticos para o ensino da escrita, detectamos apenas o valor atribuído à letra em sua função representativa de um fonema. Em nenhuma das atividades observadas, as letras do alfabeto foram ensinadas a partir de sua função configurativa, isto é, como elementos que validam a existência de uma palavra no léxico da língua ou que, sendo substituídos, alteram o seu sentido.

Assim, consideramos que as concepções sobre o sistema alfabético, centrado nas letras e utilizado pelos professores, e o sistema gráfico, centrado nos caracteres, e assumido pelos teóricos que embasam nossa visão acerca do processo de alfabetização, tanto um como outro, encontram respaldo em diferentes setores acadêmicos e estão diretamente vinculados a visões opostas sobre o homem, a sociedade e o conhecimento.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo promover reflexões acerca das diferentes formas de pensar a alfabetização, abordando referenciais teóricos presentes nos documentos oficiais que têm orientado os processos de alfabetização no Brasil, bem como divulgar os resultados da pesquisa de mestrado a partir do cotejamento entre essas concepções teóricas e as consignas dadas pelos professores alfabetizadores ao proporem atividades de leitura e escrita às crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Sendo assim, abordamos brevemente sobre as três correntes teóricas que se contrapõem e que possibilitaram o cotejamento com os dados coletados: a perspectiva construtivista oriunda da Psicogênese da Língua Escrita; os pressupostos do denominado Método Fônico; e a perspectiva da Filosofia da Linguagem e do chamado Círculo de Bakhtin.

Apresentamos também os aspectos que caracterizam essas três vertentes teóricas, a partir de cinco eixos: *concepção sobre língua e linguagem*; *concepção sobre o ato de ler e escrever*; *concepção sobre proferir*; *concepção sobre consciência gráfica ou consciência fonológica*; *concepção sobre a constituição da língua escrita - letras ou caracteres.* Desses cinco eixos, selecionamos dois - *concepção sobre língua e linguagem; concepção sobre consciência gráfica ou consciência fonológica,* para demonstrar o que as aulas observadas evidenciaram, por meio das consignas dadas pelos professores ao proporem atividades de leitura e escrita às crianças em processo de alfabetização.

Ao buscarmos compreender se a ênfase das práticas pedagógicas recai sobre a fluência na oralização de textos escritos ou sobre os atos sociais de leitura e escrita, tornou-se evidente que as práticas de ensino do ato de ler e escrever, no período da alfabetização, encontram-se demasiadamente escolarizadas e desconectadas da realidade concreta. A observação das aulas permitiu identificar que o objeto de ensino tem sido uma língua escrita destituída de suas características de enunciados vivos, dialógicos e interativos.

A forma como a linguagem escrita é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, aproxima-se ideologicamente do que defendem os propositores do Método Fônico, ao priorizar o ensino dos sons das letras do alfabeto. O ato de leitura, na perspectiva que defendemos: a Filosofia da Linguagem, não foi constatado de forma evidente nas práticas analisadas. Compreendemos que isso se deve ao fato de que as concepções sobre "ato de leitura" assumidas pelos professores têm como base, principalmente, a tradição histórica das práticas de alfabetização, as quais são reforçadas e legitimadas pelas orientações presentes no material didático adotado pela escola.

Ao trazer pressupostos teóricos da Filosofia da Linguagem em contraposição aos pressupostos defendidos pelo Método Fônico e a determinados aspectos que marcam a Psicogênese da Língua Escrita, foi possível ampliar a reflexão acerca das formas de pensar a alfabetização. Nesse sentido, apontando os métodos tradicionais como portadores de características positivistas e formalistas em relação à linguagem e aos sujeitos. Indicamos, àqueles que atuam no ensino da linguagem escrita, que compreenda a língua como inseparável das relações humanas, pois esta é fundamentada e modificada por homens reais, históricos e datados.

Diante do exposto até aqui, concluímos, por meio das observações das consignas dos professores, que ao proporem atividades de leitura e escrita às crianças, a ênfase recai sobre a fluência na oralização de textos escritos. Consideramos que o ensino dos atos de ler e escrever pressupõe compreensão, é constituição e atribuição de sentidos, é diálogo que a aprendizagem da linguagem escrita demanda a consciência gráfica e não a consciência fonológica; que as relações de troca com o outro em situações reais de vida constituem enunciados concretos, dialéticos imersos na dialogia da vida e, esses deveriam ser as práticas pedagógicas presente nas salas de aula.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). Atuação de professores: proposta para ação reflexiva. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. Leitura e locução. *Leitura:* teoria e prática. Campinas: Global, 2008.

_____. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

_____. A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 40, p. 159-184, 2015.

_____. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015.

_____. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: Língua, Linguagem Escrita e Atos Culturais de ler e escrever. In: MORAES, D. R. S.; GUIZZO, A. R. *Humanidades nas Fronteiras:* imaginários e culturas latino-americanas. Edunioeste: Cascavel/PR, 2020.

_____. Mediadores e literatura para crianças. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.17, n.1, p.7-21, jan./abr.2021.

BAJARD, Élie. Afinal, onde está a leitura? *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, nº 83, p. 29-41, nov. 1992.

_____. *Ler e Dizer.* Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Eles leem, mas não compreendem***:** onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. *Problemas de leitura na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia***:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, Fernando C., CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra. *Alfabetização:* Método Fônico. São Paulo: Mennon, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCISCO, Adriana Jesuíno. *O ensino dos atos de ler e de escrever*: concepções e práticas a partir de consignas e de materiais didáticos. 151 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

FREINET, Célestin. *O método natural I:* A aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Modos de ser leitor:* aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GOMBERT, Jean-Émile. Atividades metalinguística e aquisição da leitura. In. MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e Aquisição da escrita.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização.* UNESP, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2011.

MORAIS, José. *A arte de ler.* São Paulo: Unesp, 1996.

_____. *Criar leitores - Para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática, 1999.

Adriana Jesuino Francisco. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/FCT - Presidente Prudente). Mestre em Educação pela mesma Universidade. Graduada em Letras e Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa PROLELI "Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário". Professora da rede municipal de Ensino de Assis/SP. Desenvolve pesquisas em torno do tema Alfabetização, Literatura e Estratégias de leitura. e-mail: drimouse@yahoo.com.br

Formação continuada de professoras alfabetizadoras: os atos de ler e de escrever em foco

Beatriz Carmo Lima de Aguiar
Greice Ferreira da Silva

Introdução

As discussões sobre o processo de alfabetização seguem urgentes e se fazem persistentes, no contexto atual, ocupando os debates acirrados frente às políticas públicas destinadas a esse fim e à adesão aos métodos que prometem ou pretendem elencar vantagens e benefícios para alfabetizar.

Refletir sobre o processo de alfabetização é necessário, porque, a todo momento, as crianças estão diante de situações, no meio social, que exigem a utilização da leitura e da escrita. No cotidiano, as crianças têm acesso ao material escrito, nas propagandas de TV, encartes de supermercado, rótulos de alimentos, jogos do computador, livros de literatura, gibis, revistas, telas do celular etc.

A escola é o ambiente responsável por desenvolver situações, de modo intencional, as quais promovam o desejo de ler e escrever. No entanto, ela não é o único ambiente capaz de auxiliar as crianças nesse processo. Vygotski (2012, p. 109) apresenta "[...] como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história." Tal pré-história pode ser entendida como o contato que essa criança teve com os elementos da cultura humana, com os seus objetos culturais, com as explorações que fez, no meio social, familiar, todas as trocas que estabeleceu com outras pessoas e o que aprendeu com elas, nos relacionamentos.

Nota-se, portanto, que o meio realiza a função de fonte do nosso desenvolvimento como indivíduos históricos, sociais, pois é no meio

que "[...] estão presentes as condições materiais, objetivas de desenvolvimento de nossas características essencialmente humanas, do desenvolvimento de nossa consciência e personalidade, enfim, de nosso processo humanizador." (Miller, 2020, p. 2).

De acordo com Aguiar (2015), é na escola que as crianças

> [...] terão acesso ao conhecimento mais elaborado, sistematizado e o contato com o conhecimento científico. A escola é um espaço de encontros, de humanização, de descoberta, de elaborar os conhecimentos, de sair da esfera de um conhecimento empírico para transformá-lo em conhecimento científico. (Aguiar, 2015, p. 57).

A escola tem, por conseguinte, um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, bem como no seu processo de humanização, pois nós nos humanizamos "[...] à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece." (Miller, 2020, p. 2).

Na escola, há a possibilidade de realizar atos de leitura e de escrita, o que permite acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, quando esses atos são ensinados como instrumentos de desenvolvimento do pensamento, como instrumentos de humanização (Arena, 2010a). Por essa razão, é essencial o trabalho que os professores desenvolvem com as crianças, no Ensino Fundamental I, destacando-se a importância do processo formativo desses sujeitos que contribuem com as crianças, no processo de apropriação da linguagem escrita.

Um processo formativo contínuo, reflexivo, investigativo e colaborativo possibilita que o professor atue de forma a criar as condições necessárias e adequadas para potencializar as aprendizagens das crianças, considerando que os conceitos, ideias e concepções que cada professor possui orientam os modos de ensinar e, especialmente nesta discussão, os atos de ler e de escrever.

A formação continuada das professoras alfabetizadoras

Pensar sobre o processo de formação de professores envolve tanto o momento inicial da preparação da carreira docente quanto a continuidade dos estudos. Castro e Amorim (2015) ressaltam que o primeiro aspecto a ser alterado, na vida dos professores, não é a formação continuada, mas a inicial, pois,

> [...] de certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os inaceitáveis e de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, na certeza de que poderemos "consertar erros" de formação e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada (Castro; Amorim, 2015, p. 51).

Cabe à universidade investir na formação inicial de professores. É verdade que há implicações, quando essa formação acontece de maneira aligeirada. Tal fato impacta na prática pedagógica dos referidos profissionais e no modo como eles se relacionam com o conhecimento, com as crianças e com o processo de pesquisa.

Para atender às demandas educativas do nosso tempo, especialmente as relacionadas à formação de professores, é preciso considerar que

> [...] as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. (Libâneo, 2004, p. 115).

Nesse contexto, a observação atenta das crianças, nas salas de alfabetização, evidencia que os desafios de aprendizagem no cenário atual são diferentes daqueles vivenciados na época em que fomos alfabetizados. A depender das situações que vivenciam e do modo como podem ser afetadas, as crianças criam para si o desejo de aprender, de explorar o mundo e de questionar, a cada momento, os eventos que acontecem ao longo do dia. Assim, na atualidade, práticas metodológicas voltadas para a decodificação e a codificação de sinais gráficos, e realizadas mecanicamente, dificultam a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Cabe o questionamento: por que pensar em alterar a forma de ensinar as crianças, no processo de alfabetização? O que desencadeia essa necessidade de rever a maneira de ensinar? Bajard (2012, p. 09) ajuda a responder a parte desse questionamento, ao afirmar que "[...] a questão da língua escrita já está há algum tempo entre os maiores desafios da educação moderna." Além disso, de acordo com Bajard (2021), há uma reclamação constante dos professores, quando se referem aos seus alunos. Eles sustentam que suas crianças "[...] sabem ler, mas não compreendem." (Bajard, 2021, p. 34).

Esse problema apontado pelos professores, como uma queixa, revela que é indiscutível avaliar constantemente a taxa de alfabetização de um país, para que seja possível melhorar a condição do ensino oferecido para as nossas crianças, fazendo com que a apropriação da leitura e da escrita aconteça, de modo efetivo. Essa avaliação se relaciona com o nível de desenvolvimento da nação. Conforme Bajard (2021, p. 32), a "[...] imprensa apresenta regularmente o resultado medíocre obtido pelo País no domínio da escrita nas avaliações nacionais ou internacionais."

É fato que há, na escola, crianças chamadas de analfabetas funcionais. De acordo com o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional (Instituto Paulo Montenegro, 2006, p. 4), "[...] é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo

necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional."

É inadmissível essa situação do analfabetismo funcional, em que crianças e adolescentes convivam com a linguagem escrita de forma limitada, esvaziada de sentido. A escola tem o papel de oportunizar a todas as crianças as condições concretas "[...] para que elas se apropriem da escrita; sem esse compromisso não poderemos ter uma sociedade melhor, igualitária e, sobretudo, humana." (Bajard, 2021, p. 340). O ponto de vista defendido, neste capítulo, é que as crianças lidem, no seu cotidiano, com a linguagem viva, pulsante, dinâmica.

Constantemente, os professores enfrentam desafios nas salas de alfabetização, como, por exemplo, a adaptação das crianças ao Ensino Fundamental I, a pressão exercida pelas famílias para que elas leiam e escrevam rapidamente, dúvidas sobre a metodologia mais adequada, o número de alunos da turma e o que fazer, quando as crianças não aprendem. Entende-se que a possibilidade de ter um grupo para dialogar, pensar junto sobre as diversas situações que acontecem na prática das salas de aula pode ser algo fundamental, na situação concreta:

> Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento. (Castro; Amorim, 2015, p. 52).

De fato, diante da rotina exaustiva de trabalho dos professores, os quais, muitas vezes, possuem dois turnos na escola, torna-se difícil dedicar tempo para refletir sobre a prática pedagógica exercida diariamente. Segundo Castro e Amorim (2015), nos anos de 1990-2000, houve um movimento intenso de ações voltadas para

o ensino, pesquisa e extensão, envolvendo os saberes e fazeres dos professores. A ideia era a de valorizar os referidos profissionais, sendo muito discutida a questão do professor pesquisador, bem como do professor reflexivo. No entanto, a dinâmica da relação academia e escola gerou um campo de tensão. Desse modo,

> [...] como o histórico da relação entre a academia e as escolas traz a marca de uma assimetria de lugares de poder, a aproximação entre ambas durante o período viu-se afetada pela dificuldade dos sujeitos para trabalhar em conjunto, seja pela falta de hábito de fazer isso, seja por disporem de condições materiais muito diferentes, ou, finalmente, por viverem culturas institucionais muito diversas. (Castro; Amorim, 2015, p. 47-48).

Ao se desenvolver a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, convidando-os para cursos de extensão, oficinas ou grupos de estudos na universidade, nem sempre esse contato inicial é confortável para eles, sendo muito comum acontecer que, quando os professores são "[...] chamados para uma aproximação maior em relação ao mundo acadêmico, muitos se sentiam inseguros e/ou não dispunham de tempo para fazê-lo." (Castro; Amorim, 2015, p. 48).

Outro aspecto destacado por Castro e Amorim (2015), referente à formação continuada de professores, é que, em algumas situações, os discursos daqueles que estavam organizando o processo eram de valorizá-los, pensando nas suas experiências e saberes construídos, todavia, ao mesmo tempo,

> [...] correspondiam a ações que os consideravam malformados, o que demandava ações de reparação no que se refere à sua formação anterior e de instrumentalização no que diz respeito a suas ações presentes e futuras. Havia uma dupla aposta na incapacidade dos professores, ou para "consertar" sua formação, ou para assegurar que saberiam "fazer o certo" dali por diante. (Castro; Amorim, 2015, p. 49).

É certo que, no decorrer dos anos, tal quadro gerou um campo de tensão entre a universidade e os professores, no processo de formação continuada. No entanto, parte-se do princípio de que a aproximação entre a universidade e os professores da Educação Básica pode ser profícua, justamente pelas trocas que são estabelecidas.

Entende-se que os professores estão com as crianças, diariamente, na sala de aula. Eles sabem quais são os problemas enfrentados, escutam os questionamentos dos alunos, observam as dificuldades, traçam os seus planejamentos, sempre buscando oferecer o melhor para eles. Quando os docentes da universidade se dispõem ao diálogo com os professores do Ensino Fundamental I, eles conseguem acessar esse universo vivido semanalmente por quem está na escola. A ideia é a de valorizar o quanto pode ser aprendido com o outro e reconhecer o quanto este auxilia, na nossa constituição de sujeito. Assim,

> [...] a presença do outro, ou seja, aquele com quem se estabelece trocas e se dialoga é um pressuposto importante na Teoria Histórico-Cultural, pois todo ser humano causa impacto no outro e pode ensinar o outro em um processo de relação social. (Aguiar, 2015, p. 67-68).

Na Universidade Estadual de Londrina, tem-se desfrutado dessa realidade de troca frutífera com os professores do Ensino Fundamental I, especialmente os que estão nas salas de alfabetização, por meio de um projeto de pesquisa intitulado "Práticas de ensino do ato de ler e do ato de escrever de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Londrina - PR".

O referido projeto de pesquisa busca compreender como são constituídas e organizadas as práticas do ensino do ato de ler e de escrever de professores, no processo inicial de apropriação e objetivação da leitura e da escrita das crianças, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Londrina

- PR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que procura a compreensão e a interação dos membros investigados e, para atender aos objetivos definidos, adota a pesquisa-ação crítico-colaborativa (Pimenta, 2005).

A intenção do projeto de pesquisa é a de alinhavar estudos teóricos na área da alfabetização com os enunciados orais e escritos dos professores presentes nas entrevistas e nos registros de suas experiências. No interior do projeto ocorre um espaço por meio do grupo de estudos para que os professores possam refletir teoricamente sobre suas ações de ensino, problematizá-las e buscar caminhos teórico-metodológicos que as potencializem.

A pesquisa e o grupo de estudos que envolve a formação continuada de professores estão ancorados no arcabouço teórico de Volochinov e Bakhtin, em diálogo com a teoria histórico-cultural preconizada por Vygotski (1995, 1996, 2000) e seus colaboradores e com pesquisadores sobre a alfabetização, a leitura e a escrita e os atos de ler e de escrever como Arena (1992, 2007, 2010a, 2010b, 2017), Miller (2020), Hernandes (2021).

O projeto conta com a participação de dez professoras, nove das quais atuam com o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, enquanto uma trabalha com o último nível da Educação Infantil. Além disso, tem-se a colaboração de uma docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e a participação de nove estudantes do curso de Pedagogia, sendo que duas são bolsistas de Iniciação Científica.

O projeto "Práticas de ensino do ato de ler e do ato de escrever de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Londrina - PR" iniciou as suas atividades em fevereiro de 2021, sendo que a primeira fase finalizou em janeiro de 2025. Vale ressaltar que o projeto propôs continuidade das ações e está em desenvolvimento na fase II.

O processo formativo acontece de forma presencial e *on-line*. O primeiro encontro presencial se deu no dia 30/04/22, no Laboratório de Anos Iniciais, na UEL. O grupo estava aguardando

ansiosamente por esse encontro, que se tornou possível, a partir da queda do número de casos de Covid-19, na cidade de Londrina.

Para a realização das reuniões do grupo de estudos, optou-se por encontros quinzenais via *Google Meet*, que ocorrem às terças-feiras, das 18h30 às 20h30. Esse horário favorece a participação das professoras, pois, em função da jornada de trabalho, elas saem das escolas às 17h30.

O grupo de estudos sempre começa com a leitura de uma obra de literatura infantil ou uma poesia. Essa proferição do texto é realizada pela coordenadora do grupo de pesquisa ou por alguma professora que fez a escolha da obra com antecedência. Após esse momento de leitura, todos têm a oportunidade de tecer comentários sobre como foram afetados pelo contato com o texto e, nesse momento, acontecem trocas significativas entre os participantes do grupo, pois, como afirmam Silva e Arena (2012, p. 06), "[...] a relação que o leitor vai manter com o texto está diretamente vinculada com a história de leitura de cada um." Dessa forma, o texto literário tem sempre algo para falar aos sujeitos, algo sobre a sociedade, sobre o momento histórico que estamos vivendo, sobre a vida. Enfatiza Girotto (2022):

> A literatura é generosa demais para nós, profundamente democrática, libertária e revolucionária. Ela nos permite ingressar em seu universo a partir de nossa particularidade, e possibilita a cada um de nós encontrar um caminho próprio: de humanizar-se em comunhão, com e pelo outro, entre suas palavras e ilustrações. (Girotto, 2022, p. 3).

É fato que esse momento de contato com a literatura, no grupo de estudos, possibilita a humanização dos participantes no coletivo, na comunhão das ideias e naquilo que cada um se sentiu afetado. Essa ação de compartilhar uma obra literária é intencional, pois se compreende a leitura como prática cultural, sendo que as professoras desempenham um papel fundamental na formação de

crianças leitoras e escritoras de texto. Desse modo, de acordo com Mello (2005 *apud* Silva; Arena, 2012, p. 09),

> [...] a criança deve ser provocada para a leitura. Quando convive com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo professor, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropria da leitura e da escrita de forma "natural", ou seja, não imposta, mecânica, ou mesmo espontaneamente como algo biológico, mas provocada.

Nota-se, portanto, a necessidade de o livro estar presente na vida das educadoras, porque isso facilita a preparação de momentos para que as crianças se encontrem com os livros, criando nelas, assim, a necessidade de ler. Na verdade, a descoberta da literatura pela criança pode acontecer pela sessão de mediação. Na escola, o professor pode ser o mediador de leitura, ou seja, aquela pessoa capaz de ser a intermediária "[...] entre o texto gráfico exposto no livro e os jovens ouvintes." (Bajard, 2012, p. 18).

Nessa perspectiva, a ação intencional realizada no grupo de pesquisa, ao se ler um livro de literatura para as professoras, serve também para trocar cultura, ampliar cultura e para provocá-las como mediadoras de leitura na sala de aula, pois se acredita que a sessão de mediação que elas podem fazer com as crianças é a porta de entrada, o passaporte delas para o universo da cultura escrita.

Ao final de cada reunião do grupo de estudos, uma das participantes se prontifica a registrar o que foi discutido no encontro. Para tal momento, utiliza-se uma das técnicas propostas por Freinet (1975), intitulada Livro da Vida, "[...] que consiste em um registro coletivo e diário dos fatos considerados importantes pela turma para serem documentados." (Lima; Silva, 2010, p. 77). No caso do grupo de estudos, o registro não é diário, porém, quinzenal, de acordo com as reuniões. Além disso, no processo de formação continuada desses professores, especificamente no grupo de estudos, o Livro da Vida se torna um documento vivo sobre a vida do grupo, sendo um registro das atividades implementadas,

"[...] das inquietações, das conquistas, das avaliações e da reflexão de cada um dá a ele um caráter singular que possibilita a expressão de sentimentos num registro diário e coletivo da organização do trabalho educativo." (Lima; Silva, 2010, p. 77).

Ressalta-se que o Livro da Vida permite compreender o desenvolvimento e o crescimento do grupo, sendo que essa documentação se torna uma fonte de memória do que é vivenciado a cada encontro, pois, durante a reunião, o registro das impressões é lido para todos. Sendo o enfoque do ato de ler e do ato de escrever uma das premissas do grupo de pesquisa e, consequentemente, do processo de formação continuada dos professores envolvidos, a técnica Freinet do Livro da Vida possibilita a criação da necessidade de escrita desses sujeitos, os quais se tornam autores, ao registrar os acontecimentos das reuniões e ao escolherem o gênero discursivo mais adequado para tal fim.

Como forma de ampliar o olhar das professoras e estudantes de graduação que participam do curso de formação continuada, há a proposta de estabelecer diálogos com outros pesquisadores, a respeito da temática alfabetização, leitura e escrita. Para isso, ao longo de 2022, ocorreram dois cursos de extensão, sendo que cada um teve a carga horária de 20 horas. O primeiro tratou do tema "Práticas do ensino do ato de ler e do ato de escrever no período de alfabetização". Para a sua constituição, foram programadas palestras na segunda e terça-feira, no período noturno, de modo *on-line*. Alguns encontros aconteceram no sábado, no período matutino, oportunizando, além do estudo teórico, um momento de socialização das práticas que as professoras realizam em sala com os seus alunos.

O segundo curso de extensão abordou o tema "Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita na escola e na vida". O público-alvo foi composto por professoras alfabetizadoras e integrantes do projeto de pesquisa "Práticas de ensino do ato de ler e do ato de escrever de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Londrina - PR", professoras alfabetizadoras e graduanda(a)s que pesquisam sobre

a temática. O curso de extensão ofertou 80 vagas e teve a duração de agosto a novembro de 2022. Para esse momento de diálogo, foram organizadas palestras com professores doutores e mestres que se debruçam sobre a temática do ato de ler e do ato de escrever. Os encontros ocorreram de modo *on-line*, via *Google Meet*, na terça-feira, no período noturno, e no sábado, pela manhã.

Com relação ao segundo curso de extensão, o objetivo geral foi promover um espaço de estudo e discussão sobre as práticas do ensino dos atos de ler e de escrever, no período inicial da alfabetização, além de discutir os conceitos que sustentam as práticas alfabetizadoras numa perspectiva humanizadora e refletir sobre as implicações desses conceitos na organização da prática pedagógica para o ensino dos atos de ler e de escrever.

No decorrer do ano de 2022, optou-se por estudar os boletins junto com as integrantes do grupo. Tratam-se inicialmente de dois números dos boletins do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora). Esse núcleo se constituiu para discutir "[...] conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de linguagem em seu momento inicial de apropriação a que denominamos de Alfabetização." (Miller, 2020, p. 1).

Os idealizadores do Núcleo de Alfabetização Humanizadora têm como preocupação "[...] a formação das crianças como seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável." (Miller, 2020, p. 1). Neste contexto, o NAHum começa o seu trabalho, objetivando

> [...] ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana, e o de promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento

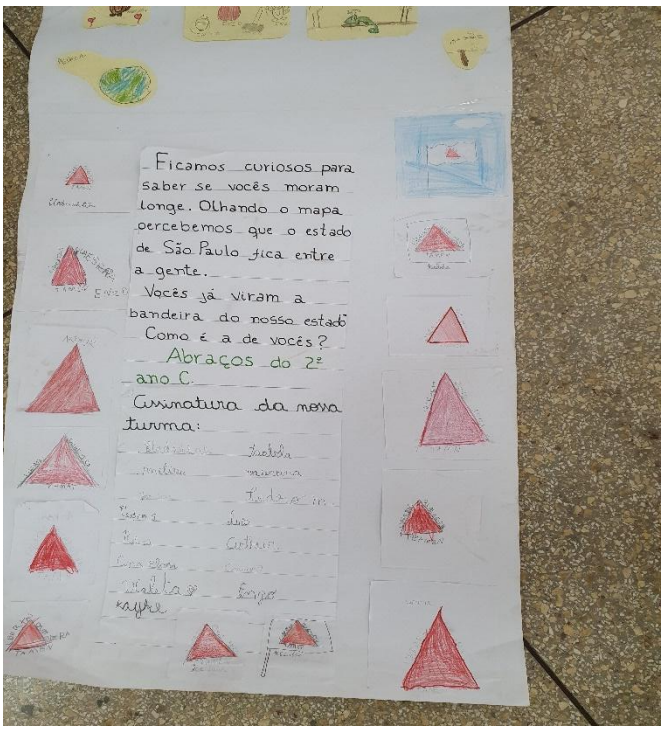
> composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma **Alfabetização Humanizadora**. (Miller, 2020, p. 01).

Observa-se, por conseguinte, que o Núcleo de Alfabetização Humanizadora tem um papel cultural, social e político. A ideia é criar um movimento composto por professores e pesquisadores que refletem sobre o processo de alfabetização, nutrindo um respeito pelas crianças, possibilitando a elas vez e voz. Na experiência do grupo de pesquisa, a leitura e o debate sobre os dois primeiros boletins do NAHum não foram concluídos no ano de 2022. Tal fato exprime o quanto as ideias e os conceitos do material provocaram e impactaram os sujeitos envolvidos e os fizeram repensar conceitos e a prática em sala de aula.

Vale ressaltar que os cursos de extensão, bem como o estudo teórico impactaram os sujeitos que participam desse processo de formação. Por meio deles, foi possível concretizar a discussão teórica e verificar as implicações pedagógicas de tais conceitos, na prática da sala de aula. O diálogo se tornou mais profícuo, pela experiência que a maioria dos palestrantes tinha na sala de aula de alfabetização ou pelo longo tempo dedicado ao estudo dessa temática.

Os impactos e discussões do grupo puderam ser observados por meio das práticas pedagógicas que começaram a revelar gradativas mudanças como, por exemplo, o uso da dupla caixa no ensino dos atos de ler e de escrever e de práticas em que a leitura e a escrita se davam em situações reais de uso, com interlocutores reais em que as trocas culturais se fizeram presentes, tais como a correspondência interescolar, conforme os princípios das técnicas Freinet, apresentada e discutida no grupo. A ideia consistia em promover troca de cartas entre crianças de diferentes escolas de diferentes cidades e estados, permitindo que elas interagissem por meio da escrita e da leitura, compartilhando o que estavam aprendendo, as particularidades da turma e de suas vivências, seus costumes e curiosidades, com o objetivo de criar necessidades de leitura e de escrita. O desenvolvimento dessa proposta foi orientado pela coordenadora do projeto de pesquisa, contando com

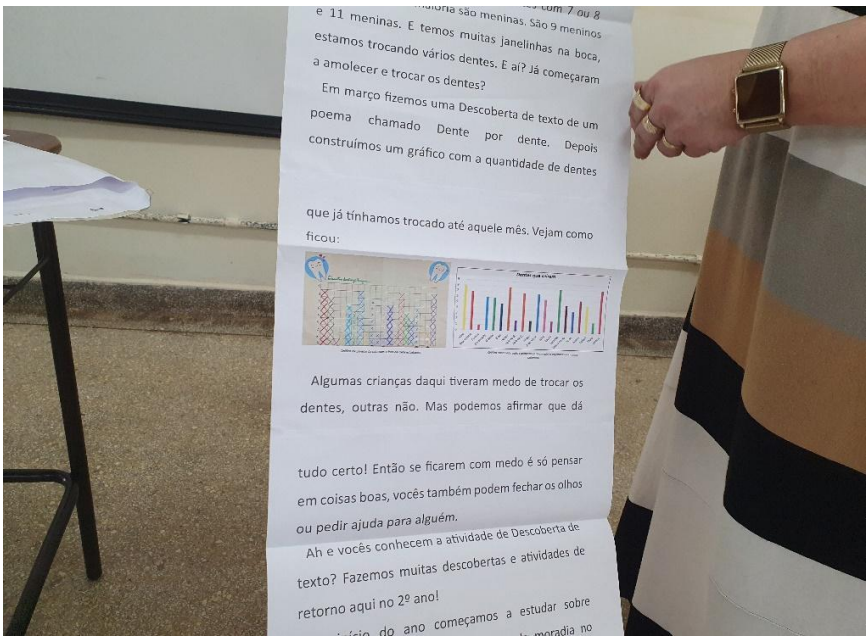
o apoio efetivo do corpo docente, que se interessava na organização e na realização das trocas culturais.



(Acervo da coordenadora do projeto – agosto de 2024)

As professoras relatavam a cada reunião de estudos sobre o entusiasmo das crianças e delas próprias que se envolviam cada vez mais com a proposta. Uma das professoras relatou detalhadamente o desenvolvimento da atividade que envolveu não somente a turma de crianças, mas toda a equipe pedagógica, indicando que a turma recebeu doces, cartas e bilhetes, e que as crianças se mostraram ansiosas pelas respostas. Para as professoras que ouviam e que participaram dessa proposta, a atividade revelou-se um recurso potente que atribui sentido às produções textuais, compreendendo a escrita como prática de interação social em que as trocas culturais são intensas. Com isso, as mensagens trocadas entre as escolas se tornaram momentos de leitura coletiva,

de produção textual com sentido e de compreensão sobre a organização e o funcionamento da linguagem escrita.



(Acervo da coordenadora do projeto – agosto de 2024)

Essa vivência revela uma experiência que transforma as relações com a linguagem escrita, tanto para os alunos quanto para a professora. As crianças puderam vivenciar a escrita de forma viva e dialógica, reconhecendo o valor da autoria, da cooperação e da cultura, sendo que

> implica a produção de sentido para o outro e um leitor a quem se destina o produto que daí decorre, e, com isso, conduz o aluno a entrar no circuito dialógico que congrega sujeitos sociais que compõem os diferentes discursos em uma determinada comunidade linguística. Isso pode ser concretizado por meio de projetos de leitura e escrita de enunciados com função social, prevendo a destinação dos enunciados produzidos a leitores previamente pensados, tendo como referências o conteúdo do enunciado, o gênero selecionado, as intenções, as características do destinatário (crianças, adultos,

> conhecidos, desconhecidos, etc.), as finalidades estabelecidas e outros condicionantes do discurso que possam ser considerados. (Miller, 2020, p.3)

As professoras, durante o desenvolvimento das práticas, conheceram os princípios da alfabetização numa perspectiva humanizadora, da Pedagogia Freinet e suas técnicas pedagógicas e o gênero enunciativo carta. Nesse contexto, ampliaram suas estratégias de ensino e num contínuo processo de estudo e reflexão foram também problematizando suas dúvidas e perceberam que suas apropriações exigiam pouco a pouco práticas condizentes com os princípios estudados.

As professoras relataram o envolvimento das crianças com diferentes produções culturais, representadas por gêneros enunciativos diversos que impulsionaram a apropriação da linguagem escrita como instrumento de compreensão do mundo e de participação crítica em seu contexto social.

A apropriação de conceitos basilares no processo de formação continuada de professores: aporte teórico para a prática pedagógica

Ao refletir sobre como as crianças lidam com a língua no cotidiano, na dinâmica da vida, parte-se da concepção de uma língua viva, ávida de ser usada na relação com o outro. A ponte entre as pessoas é a palavra, seja a oral, seja a escrita, de sorte que a escola tem, como um de seus papéis, ensinar as crianças a manejar essa palavra. Diante disso, cabe perfeitamente o *slogan* vez e voz às crianças, que é assumido pelo NAHum, para o qual

> [...] a linguagem nasce na relação entre pessoas, entre consciências. Na alfabetização que defendemos, a leitura e a escrita são processos de apropriação singular da linguagem escrita nessas relações como instrumentos de compreensão e de intervenção autoral na realidade. Por isso, o professor não deve ler em lugar do aluno nem ditar para que escreva. Essas condutas impedem a formação de outra

> fundamental: o seu agir no mundo por meio da linguagem escrita. (Hernandes, 2022, p. 01).

Nesse contexto, a defesa que se tem, ao longo deste capítulo, é de uma alfabetização humanizadora, a qual respeita as crianças e prioriza que o processo de apropriação da linguagem escrita ocorra pleno de sentidos, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades. Compreende-se que toda criança tem o direito de se apropriar da linguagem escrita, pois esse é um bem cultural da humanidade. De acordo com Arena (2021), ela é um artefato histórico e cultural. Assim, a linguagem escrita é

> [...] constituída por unidades de sentido que se vinculam à linguagem oral não pelos elementos técnicos (sons e letras), mas pelos sentidos compartilhados entre ambas. Os sentidos são registrados ora por sons, ora por caracteres. São duas aprendizagens com suas próprias especificidades. A criança que não tem meios fisiológicos para falar, para ouvir ou para mover os dedos pode aprender a ler e a escrever, porque a escrita é gráfica, visual, materializada em enunciados concretos que escorrem cheios de sentidos pelos quase infinitos suportes: papel, tela, areia, tecido, pedra, folha e muitos outros mais. (Arena, 2021, p. 2).

A troca com o outro é essencial; como é a linguagem escrita que possibilita as trocas sociais entre os indivíduos, a apropriação dessa linguagem é fulcral para o desenvolvimento intelectual das crianças, pois tem a capacidade de desenvolver as potencialidades humanas. Nesse sentido, a "[...] escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social." (Mello, 2010, p. 183). Nas salas de aula de alfabetização, as crianças precisam ter clareza de por que escrevem, para quem, para que e como escrevem. Silva (2021) explicita a razão pela qual a língua escrita é um instrumento cultural complexo:

> [...] porque não se aprende simplesmente por imitação, como alguns instrumentos, ou por repetição, todavia, exige de quem aprende o exercício de um conjunto de funções intelectuais e, como exposto, a articulação da função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção, das percepções (Silva, 2021, p. 83).

Há também outro conceito a ser abordado, o da cultura escrita. Entende-se que as crianças estão em contato com a cultura escrita, desde que nascem. Na verdade, elas convivem com um mundo grafocêntrico. De acordo com Britto,

> [...] cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual. (Britto, 2012, p. 11-12).

Lugle (2015), ao realizar uma pesquisa a respeito do lugar que a cultura escrita ocupa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destaca que se refere à cultura escrita "[...] como o conjunto da obra humana que se apresenta sob a forma escrita, ou seja, o conjunto dos escritos que expressam sentimentos, modos de ver e viver, refletir, informar, registrar, comunicar de um grupo social." (Lugle, 2015, p. 36).

Assim, ao observar as crianças, nota-se que desde muito pequenas elas mantêm contato com diversos objetos e materiais escritos, os quais são constituintes da cultura humana, de sorte que é nessa dinâmica de textos que se deve inserir as crianças. O acesso não ocorre com a mesma frequência para todas as crianças, mas cabe ao professor planejar as situações de leitura e de escrita, bem como disponibilizar um acervo para que elas tenham acesso à diversidade de material gráfico e possam conhecê-lo, explorá-lo, criando nelas o desejo de viverem novas experiências com e por meio da linguagem escrita.

A fim de que aconteçam novas descobertas relacionadas com a linguagem escrita, é essencial ter um espaço intencionalmente organizado pelos professores, pois "[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação." (Luria, 2012, p. 144). Desse modo, deixar os objetos da cultura material à disposição das crianças é fundamental, mas não é suficiente, pois elas necessitam testemunhar, ver o uso deles. As crianças precisam ver as pessoas mais experientes com a linguagem escrita lendo, escrevendo, anotando, grifando e, gradativamente, no contato com o outro, elas se apropriam dessas ferramentas.

Ao se abordar a alfabetização humanizadora, há dois elementos centrais. Trata-se do ato de ler e do ato de escrever, uma vez que as crianças têm o direito de exercer essas práticas culturais. De acordo com Silva (2021),

> [...] um dos grandes desafios enfrentados se encontra nos modos de ensinar os atos de ler e de escrever, que se ancoram na compreensão desses processos e se materializam, de diferentes formas, nas práticas propostas às crianças nas escolas. Um ensino pautado na identificação e no traçado das letras, ou ainda na compreensão das regras gramaticais, ortográficas e sintáticas, desvinculadas de um contexto e de um fazer que não condizem com a necessidade de expressão dos sujeitos aprendentes, é uma das concepções de ensino e de aprendizagem da língua, vigente em nossa sociedade e que simula a aprendizagem da língua. (Silva, 2021, p. 78).

É preocupante quando as crianças lidam, na escola, apenas com a técnica sobre a língua e não a aprendem como uma forma de expressão de seus pensamentos, sentimentos. O ato de ler e o ato de escrever se concretizam para a criança, no uso da linguagem escrita em movimento, em situações reais em que se fazem necessárias. Nesse sentido, é preciso criar situações para que as crianças sintam essa necessidade de fazer parte da cultura escrita:

> A criança, desde pequena, pode conviver com os textos reais, que condizem com seus interesses, com sua curiosidade, que criam cada

> vez mais a necessidade de aprender, o que descarta a possibilidade do uso de textos descontextualizados, elaborados com a finalidade de ensinar a criança a ler e a escrever, em que a repetição de letras, sílabas e palavras é privilegiada. (Silva, 2021, p. 84).

Portanto, percebe-se que, no trabalho desenvolvido com as crianças, há a necessidade de se lidar com a linguagem escrita na sua dimensão social e cultural, usando-a nas diversas ações do cotidiano, para se comunicar com o outro, para expressar os pensamentos, sentimentos, ideias, emoções.

Considerações finais

A escolha por realizar uma formação continuada com professoras alfabetizadoras está pautada no entendimento do quanto é importante um movimento cooperativo entre os docentes. Nesse espaço do grupo de estudos, há momentos para a troca de ideias, o pensar sobre conceitos e modos de fazer (Arena, 2022).

O trabalho desenvolvido com as professoras alfabetizadoras se apoia no desejo de uma escola humanizadora:

> Queremos e lutamos por uma escola humanizadora que incorpore os eventos da vida, a escrita da vida e para a vida. Queremos os projetos que envolvam as crianças em produção de conhecimento e atividades que as levem à compreensão da cultura gerada por gerações antecedentes, por todas as classes sociais, por meio da leitura. (Arena, 2022, p. 01).

Na constituição do grupo de professoras que estão conosco há pessoas que estão realmente interessadas no estudo da temática alfabetização. Tais profissionais almejam uma prática alfabetizadora potente e mais significativa para as crianças que estão com elas diariamente, nas salas de aula. Como resultados parciais, tem-se o envolvimento das professoras pelo estudo implementado, por entender os conceitos e a reflexão constante sobre a prática que estão realizando. Percebe-se, pelos relatos nas

reuniões de estudo, que algumas ideias discutidas estão sendo vinculadas às práticas, denotando sua materialização no ensino do ato de ler e do ato de escrever. O contato com pesquisadores da área, por meio das palestras do curso de extensão, tem promovido a revisão da prática pedagógica, trazendo luz à teoria estudada ao longo dos meses de formação continuada.

Aponta-se também que, paulatinamente, as professoras apresentam em suas práticas pedagógicas alguns sinais embrionários de uma alfabetização orientada pelo ensino de enunciados vivos, dialógicos, cujos sentidos são priorizados desde o princípio do processo de ensinar a ler e a escrever.

Referências

AGUIAR, B. C. L. de. **Apropriação da linguagem escrita como prática cultural:** reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2015.

ARENA, D. B. Bakhtin e Alfabetização. **Educação**, Santa Maria – RS, v. 17, p. 71-89, 1992.

ARENA, D. B. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n.12, p. 35-50, set./dez. 2007.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010a.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010b.

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. *In:* MORAES, D. R. S.; GUIZZO, A. R. (org.). **Coletânea de artigos:** Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas, 09 a 11 de outubro de 2017. Foz do Iguaçu (PR): UNILA/UNIOESTE, 2017. p. 13-28.

ARENA, D. B. Linguagem escrita: um artefato histórico e cultural. **Alfabetização Humanizadora**, n. 02, [*s. l.*], nov./dez. 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. Volta às aulas: mas para qual escola? **Alfabetização Humanizadora**, n. 09, [*s. l.*], mar./abr. 2022.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem:** onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: A formação inicial e a continuada.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** 4. ed. Tradução de Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1975.

GIROTTO, C. G. G. S. Não só de pão vive a criança: o poder dos livros na humanização da infância. **Alfabetização Humanizadora**, n. 10, [*s. l.*], maio/jun. 2022.

HERNANDES, E. D. K. Vez e voz às crianças. Por quê? **Alfabetização Humanizadora**, n. 10, [*s. l.*], maio/jun. 2022.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório INAF:** um balanço dos resultados de 2001 a 2005. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: Texto do Libâneo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

LIMA, E. A.; SILVA, A. L. R. Em lugar da mecanização e da improdutividade: contribuições de Freinet para a alfabetização. *In*: SCHELBAUER, A. R.; LUCAS, M. A. O. F.; FAUSTINO, R. C. (org.). **Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento.** Maringá: Eduem, 2010. p. 65-85.

LUGLE, A. M. C. **A cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. 2015. 173f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/136035. Acesso em: 14 abr. 2023.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 143-189.

MILLER, S. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. **Alfabetização Humanizadora**, n. 01, [*s. l.*], nov./dez. 2020.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf. Acesso em: 18 jul. 2013.

SILVA, G. F. da. Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 77-88, 4 jul. 2021.

SILVA, G. F. da; ARENA, D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe,** v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/114764. Acesso em: 18 abr. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, v. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, v.4. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

Beatriz Carmo Lima de Aguiar. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (2015, UNESP/Marília), Mestre em Educação pela UNESP de Marília/SP (2002), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e em Ciências Sociais também pela Universidade Estadual de Londrina (1995). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, formação de professores, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. e-mail: biaguiar@uel.br

Greice Ferreira da Silva é graduada em Pedagogia, tem Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília. É professora do curso de Pedagogia da Universidade

Estadual de Londrina – PR e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEdu - dessa universidade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica. É membro do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e co-coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil: teoria e práticas. Desenvolve pesquisas em torno dos temas: Alfabetização, leitura e escrita e Pedagogia Freinet. e-mail: greice@uel.br

O trabalho com os gêneros do enunciado com a utilização da caixa dupla e a exploração do espaço em branco na alfabetização humanizadora

Márcia Martins de Oliveira Abreu

Introdução

O presente capítulo apresenta as reflexões tecidas e compartilhadas por meio da fala intitulada *Alfabetização em quatro eixos: o contexto extratextual, a leitura, o texto gráfico e a palavra*, no curso de extensão *Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita na escola e na vida* oferecido a estudantes da educação, pesquisadores sobre a temática e profissionais da educação, especialmente alfabetizadores.

A fala se estabeleceu elucidando os estudos e as práticas alfabetizadoras da professora-autora-pesquisadora que apresentou suas bases teóricas e algumas de suas experiências especialmente as que materializaram um projeto investigativo que desenvolveu uma possibilidade metodológica de uma alfabetização discursiva e humanizadora por meio dos diversos gêneros dos enunciados disponíveis na sociedade.

A proposta metodológica elaborada, na qual se baseia este capítulo, realizou-se a partir de *Planos de ação* constituídos por sequências didáticas específicas idealizadas para diferentes gêneros textuais. A organização de todo o trabalho foi norteada por quatro eixos temáticos: *Contexto extratextual, Texto gráfico, Palavra e Leitura*.

Para o alcance dos objetivos da proposta investigativa, várias estratégias foram utilizadas nos quatro eixos do trabalho, no entanto, devido ao curto espaço concedido a esta publicação, será discutido apenas o principal material explorado em todos os *Planos de ação* com suas respectivas sequências didáticas que são os gêneros do enunciado, os textos, e ainda duas das opções

metodológicas escolhidas e efetivadas no contexto do trabalho com as questões gráficas dos textos. Os aspectos a serem explanados são: o uso da letra em caixa dupla e a exploração do espaço em branco no processo de alfabetização. Sendo assim, as atividades apresentadas foram todas produzidas no interior do eixo denominado *texto gráfico*, cuja função era mostrar às crianças a materialidade de um gênero expresso em um texto gráfico.

Os dados foram gerados na relação entre as crianças e a pesquisadora numa pesquisa-intervenção realizada com uma turma de 1º ano de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG, durante o ano letivo de 2016.

Os instrumentos metodológicos para gerá-los foram os próprios *Planos de ação*, juntamente com a observação participante, a construção de diário de campo e a transcrição das filmagens de micro entrevistas orais e escritas, realizadas em micro eventos do cotidiano, com os sujeitos sobre as suas produções, no decorrer das experiências planejadas e vivenciadas. O estudo teve como base os pressupostos teóricos defendidos por Volochinov (2017) sobre linguagem e pela Teoria Histórico Cultural, representada especialmente por Vigotski (2001). Foram pressupostos fundamentais para nortear o trabalho e as análises dos dados. Para a idealização da proposta pedagógica de intervenção foram fontes de inspiração Bajard (2012), Jolibert (1994), Marcuschi (2007) e Bernardin (2003). A análise de dados se apoiou ainda em estudos de autores de várias áreas, dos quais podem-se destacar, além dos já mencionados, Arena (2010), Fiorin (20012) e Smolka (2012).

O texto trabalhado com as crianças e selecionado para este capítulo se refere ao gênero literário. A escolha da literatura infantil para iniciar o trabalho se concretizou pelo reconhecimento da sua importância na formação do homem e de suas funções psíquicas já muito estudadas (Arena, 2010; Bajard, 1999; Jolibert, 1994; Vigotski, 2009). Em virtude desse entendimento, selecionou-se o texto poético *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles, retirado do livro *Antologia de Poesia Brasileira para crianças*.

Sendo assim, o capítulo apresentará as análises sobre em que medida o trabalho realizado a partir dos gêneros do enunciado com a utilização da caixa dupla-letras maiúsculas e minúsculas e a exploração dos espaços em branco no contexto alfabetizador contribuem com a construção da consciência gráfica promovendo a real compreensão da escrita enfatizada nos pressupostos de uma Alfabetização Humanizadora.

Gêneros do enunciado

A proposta considerou o uso do texto, oral e escrito, como recurso fundamental nos processos de ensino-aprendizagem. Toda a fundamentação desenvolvida baseou-se em textos produzidos socialmente e que circulam na sociedade, oferecendo possibilidades infinitas para uma abordagem qualitativa. São textos carregados de sentidos da experiência e vivência da vida das crianças e dos adultos. Diferentemente dos materiais escritos no dicionário, em exercícios escolares ou ainda os fragmentos de textos apresentados nos livros didáticos com o simples objetivo de exploração do trabalho com as questões gramaticais e ortográficas, esses textos apresentam uma riqueza pela diversidade de enunciados com seus sentidos expressos de forma singular ao contexto em que foram historicamente produzidos.

O trabalho na alfabetização inicial introduzido por meio dos gêneros textuais, em sua totalidade, com toda a sua estrutura gráfica e a semântica, carregada de sentido, resulta na conquista de um processo significativo e humanizador para os sujeitos. De acordo com Jolibert e Jacob (2006, p. 187-188),

> De fato, aceitamos realmente que as crianças podem construir as suas competências em leitura, e que podem fazê-lo de maneira sólida e duradoura, temos de aceitar, sem dramas, *uma intervenção* na ordem cronológica das conquistas de estruturas por parte das crianças. Todos os dias podemos observar que é mais fácil e mais significativo, para elas, identificar um tipo de texto ou formular hipóteses a partir

> de um título do que abstrair letras, já que as letras são o *"cúmulo" da abstração e da arbitrariedade*. [...] o que buscamos prioritariamente na leitura é o significado de um texto. As letras identificadas constituem *um* dos meios, entre outros, que fornecem chaves para elaborar esse significado. (grifos das autoras).

No caso do texto poético, foi possível às crianças entenderem que é uma produção cujo objetivo é impressionar o leitor, causando sensações, podendo variar a quantidade de versos e estrofes, usar rimas ou não. Nesse sentido, o texto possibilitou questionamentos que se direcionaram tanto para o seu conteúdo como também para a sua forma por meio da exploração de seus elementos, tais como nome/título, quantidade de versos, formato de estrofes, rimas, dentre outros.

O trabalho realizado a partir dos textos apresenta possibilidades infinitas por apresentarem por meio de suas estruturas gráficas variadas a manifestação de diferentes enunciados. Diante dessa riqueza de formas contidas nos textos, cada um, orientado pelos seus singulares contextos, seus sentidos expressos em seus enunciados, amplia o entendimento do que seja a escrita.

De acordo com Fiorin (2006, p. 69):

> O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm certo tipo de relação. Os gêneros são meios de apreender a realidade.

Os gêneros dos enunciados são considerados importantes pelos sentidos que a ele podem atribuir os sujeitos. A exploração do sentido não descarta a constituição de sua forma, ao contrário, ela passa a ser identificada pelo sentido que porta porque "a *forma* é orientada pelo *contexto* e se constitui em um signo, embora

estejam presentes sua natureza de *sinal* e o momento do seu *reconhecimento*." (Volochínov, 2017, p. 179, grifos meus).

Foi com o entendimento de que "[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico" (Bajard, 2007, p. 24), e considerando as variedades da *forma* (como estruturas) e do *contexto* (como sentido), que foram planejadas ações específicas direcionadas, também, às estruturas gráficas dos gêneros dos enunciados.

Como todos os textos selecionados e utilizados no trabalho foram apresentados em seus suportes originais e em caixa dupla, maiúsculas e minúsculas, na ampliação do texto a ser trabalhado, mesmo quando redigitado, foi mantida a mesma formatação. Essa escolha teve um objetivo metodológico, o qual será apresentado a seguir.

Texto gráfico – Utilização da caixa dupla

Primeiramente, o texto *Leilão de Jardim* foi apresentado à turma de maneira ampliada. A apresentação do texto impresso foi feita de maneira que o formato textual fosse conservado, em caixa dupla, mas em tamanho muito maior que o apresentado em seu suporte original. Pela apresentação do poema ampliado em porta-texto, foi chamada a atenção das crianças para os contornos que o constituem, bem como para suas características.

Ao ser ampliado com a sua estrutura original esse recurso permite que as crianças não apenas visualizem melhor os aspectos pertencentes ao texto, mas também oportuniza que sejam feitas marcações tanto pelas crianças como pela professora em momentos de análises e discussões e ainda que esse material seja exposto por um tempo prolongado na sala de aula.

A exploração da caixa dupla nos textos se configura de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência gráfica. Contraditoriamente à essa consideração, muitos professores alfabetizadores consideram que o uso apenas da letra maiúscula (caixa alta) facilita o processo de apropriação tanto da escrita como da leitura. No entanto, esse entendimento se apresenta equivocado, uma vez que a letra maiúscula não evidencia as

importantes particularidades da escrita, especialmente no que se refere à memorização gráfica das letras em seus contextos escritos. De acordo com Bajard (2012, p. 84):

> [...] o uso de duas caixas desde o primeiro encontro da criança com o material escrito pode facilitar a memorização do nome gráfico. De fato a silhueta da palavra, como a vela para o navio, como dizia Alain (Émile-Auguste Chartier, 1978), filósofo francês, é determinante para seu reconhecimento. Portanto o formato Margarida possui mais traços visuais distintos que o formato MARGARIDA. As letras deste último possuem o mesmo tamanho, enquanto as minúsculas distinguem-se por três classes de caracteres – com haste ascendente ou descendente e sem haste.

Foi em concordância com esse entendimento que se fez a opção pela apresentação da escrita em caixa dupla no desenvolvimento de todo o trabalho. A presença da letra maiúscula nos textos não apenas possibilita o reconhecimento das palavras, mas também promove a apropriação das funções de cada uma delas. A apresentação das duas letras juntas, maiúscula e minúscula, no trabalho da alfabetização, é fundamental, pois além da letra maiúscula demarcar os substantivos próprios, destaca também o início e a finalização dos períodos.

Ao fazer esse destaque no início, a presença da letra maiúscula contribui também para a apropriação da convenção sobre a direcionalidade da escrita, conforme revelou o registro do diálogo de duas crianças no momento de digitação de um refrão do poema:

> A. L.: *Você fez errado, a (letra)* ***e*** *ficou pequeno!* (Fala se referindo ao refrão: *E a cigarra e a sua canção?*).
> A. M.: *Mas ele é pequeno mesmo!*
> A. L: *Não! Não é não! O primeiro* ***E*** *é o do começo, olha só.* (Aponta a letra **E** inicial do refrão no cartaz). *Sempre que tá no começo tem que ser grande, só o outro que é pequeno, mas é porque ele tá no meio.* (Aponta a letra **e** dentro do refrão).
> A. M.: *Hum! Mas como é que faz para ficar grande mesmo?*

> A. L.: *Aqui ó!* (Aponta para a tecla *Shift*). *A mesma que você apertou para fazer esse sinal* (Aponta a tecla da interrogação). *Aperta as duas junto, ela e a da letra **E**, que aí ele fica grande igual o do cartaz!*
> (Nota de campo: 30/03/2016)

Conforme revela a nota de campo ora citada, a letra maiúscula assume a importante função de sinalizar para o leitor também a direção da escrita, contribuindo para a apropriação dessa convenção da língua escrita. "A experiência mostra que a presença da letra maiúscula distinta das demais favorece a descoberta do sentido da escrita, já que a primeira fica sempre à esquerda." (Bajard, 2012, p. 84-85). Entende-se que o uso da escrita apenas em caixa alta prejudica o processo de desenvolvimento da leitura uma vez que suprime as distinções dos formatos das letras e dificulta o reconhecimento das palavras. Sendo assim, considera-se que o uso da caixa dupla na alfabetização, especialmente para o aspecto da apropriação da leitura, seja primordial.

Bajard (2012, p. 83) alerta ainda sobre esse aspecto:

> Gostaríamos de destacar que a letra maiúscula assume uma função fundamental na leitura. Não somente manifesta no corpo do texto a presença do personagem, como também sinaliza para os olhos o início da frase e, consequentemente, o seu fim. Por meio da letra maiúscula, o leitor vale-se de seu conhecimento implícito da gramática que opera na frase e percebe a função das palavras reconhecidas.

De acordo com o autor, outra importante razão para o uso da escrita em caixa dupla no início da alfabetização seria a valorização por meio da escrita do nome próprio. O nome de cada criança no processo de sua alfabetização se configura como algo singular e também especial. Por isso, é necessário que se respeite e se valorize essa representação gráfica também marcada pela letra maiúscula em sua forma escrita. Diferentemente da língua oral, a pronúncia de um nome próprio não apresenta essa marcação no primeiro som, ou seja, ela é peculiar apenas à língua escrita. Portanto, apenas com

a utilização da escrita em caixa dupla seria possível respeitar o nome das crianças e sua configuração específica. Sobre esse aspecto, Bajard (2012, p. 54) afirma:

> "A palavra rosa não é meu nome, porque o meu nome Rosa possui uma letra grande". Esse respeito ao nome próprio da criança é a principal razão que leva a escolher uma grafia com caixa dupla: letras maiúsculas e minúsculas. De fato, a presença da maiúscula no nome próprio é uma marca da escrita sem correspondência na língua oral. O uso exclusivo da maiúscula, como é praticado tradicionalmente, anula essa característica. Por que escolher uma tipografia – a maiúscula (caixa alta) – na qual não se manifesta essa especificidade da escrita? Vale a pena mostrar à criança que seu nome possui um mérito que as outras palavras da língua não possuem. (grifo do autor).

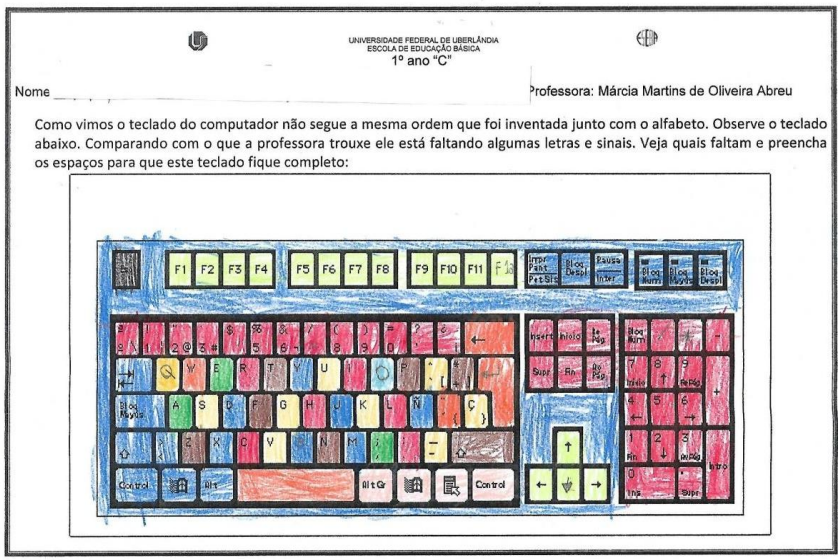
O trabalho se desenvolveu levando em consideração todas essas vantagens da escrita em caixa dupla para o desenvolvimento da leitura por meio do acesso aos textos no mesmo formato em que eles apareceram nos demais contextos sociais. O texto ampliado foi retomado em diferentes momentos, por esse motivo, sempre que apresentado, eles ficavam afixados nas paredes da sala em todo o decorrer da efetivação do *Plano de Ação* e também no período de efetivação do próximo *Plano de Ação*.

Texto Gráfico – Exploração do espaço em branco

Apesar do espaço em branco existente entre as palavras não se configurar como um aspecto de preocupação no trabalho da maioria dos alfabetizadores brasileiros esse aspecto se apresenta de primordial importância para um trabalho que visa contribuir com o desenvolvimento da consciência gráfica e consequentemente a compreensão textual uma vez que esse aspecto da escrita exerce sua função específica para a formação do conceito de palavra e de construção da escrita configurada para percepção pelos olhos.

O texto *Leilão de Jardim*, afixado na parede da sala, em muitos momentos, foi retomado para a realização de ações previstas. Uma das atividades foi a de retornar o texto para a marcação dos espaços em branco entre as palavras, realizada coletivamente. Essa atividade chamou a atenção pelo fato das crianças evidenciarem atitudes influenciadas por duas experiências realizadas anteriormente que envolveram recursos relacionados ao computador, a saber: a atividade de digitação de um dos versos do poema no teclado do computador conectado ao *Datashow*, realizada em dupla, e, em outro momento, a atividade individual de localizar, na imagem impressa do teclado do computador, as teclas referentes às letras e aos sinais gráficos correspondentes aos comandos da professora/pesquisadora, traçar e colorir as que faltavam, conforme demonstra a reprodução da atividade a seguir.

Imagem 1 - Atividade de localização e marcação das teclas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao serem solicitados a marcar os espaços em branco entre as palavras, as crianças, em suas mesas, como em um movimento coletivo e sincronizado, começaram a fingir estarem digitando na

folha com a imagem do teclado. Como numa brincadeira coletiva, digitavam com os dedos sobre os desenhos das teclas.

Já na atividade de digitação, em dupla, escolhiam e digitavam um dos versos do poema, utilizando o recurso da observação do texto impresso ampliado e o computador conectado ao *Datashow*. Primeiramente, um escolhia e digitava sozinho o verso escolhido, ou seja, pensava no verso e o digitava escolhendo as teclas que considerava necessárias. Após essa digitação autônoma, era realizada a conferência e a redigitação sob o auxílio de outra criança e, posteriormente, elas trocavam de posição de forma que ambas vivenciassem as experiências de digitar sozinha, redigitar com o auxílio e também de auxiliar a digitação do outro. Nessa atividade, o uso e a função da barra de espaço do teclado do computador foram o foco mais acentuado, dada a sua importância para a formação do conceito de palavra.

Nessa atividade, as crianças suprimiam palavras e sinais e na maioria das vezes também não digitavam o espaço, demonstrando que ainda não haviam abstraído esse conceito, o que é natural para essa faixa etária. Em posição de auxiliares, bem como a professora-pesquisadora, após a tentativa autônoma de digitação do verso, chamavam a atenção de todos para a consulta ao texto ampliado, para conferir tanto a existência dos espaços em branco entre as palavras como a presença de letras e outros sinais nos versos do poema, redigitando conforme as amostras revelam:

Quadro 1 - Registro das digitações das crianças realizadas de forma autônoma e com auxílio

Versos digitados antes da intervenção:	Versos redigitados após a intervenção:
Ioilinu deuxao Boleadmutacoe, ovovedi iazunonio setesapo queejardneo	E o grilinho dentro do chão? Borboletas de muitas cores, ovos verdes e azuis nos ninhos? E este sapo, que é jardineiro?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nessa experiência, foi possível identificar que muitas crianças, mesmo não conseguindo abstrair e utilizar o espaço em branco no momento da escrita, e suprimindo várias letras, conseguiam indicar ao colega, quando estavam como auxiliar, o lugar dos espaços entre as palavras bem como as letras e os sinais no texto por meio da visualização desses elementos no texto ampliado em cartaz. Esse fato alertou para a importância do outro não experiente junto à criança no processo, pois "[...] a posição de um "outro" como interlocutor da criança constitui um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento." (SMOLKA, 2012, p. 101). Sobre o processo de escrever com outro também inexperiente, independentemente de ser por meio do traçado no papel ou digitado no computador ou em outro recurso digital, Smolka (2012, p. 151) ainda alerta:

> No começo do ano, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas *dizem* (sobre) o que escreveram. Um "outro" tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer que o "outro" que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

A criança ajudou seu par a propiciar o seu distanciamento da própria escrita e percebê-la com maior nitidez para, a partir das observações do colega, conseguir pensar sobre o próprio texto e reorganizá-lo. Somente após essas duas experiências com o teclado do computador e a discussão sobre a importância dos espaços em branco entre as palavras é que as crianças foram solicitadas a realizar as marcações no cartaz do poema ampliado.

Na referida atividade, enquanto a criança chamada para marcar o espaço ia à frente, as demais diziam: *Vai lá dar o espaço!*, ou ainda, *É a sua vez de dar o enter!* (nas ocasiões em que as frases se finalizavam). Essas expressões evidenciaram que as crianças, talvez pela experiência anterior de digitação, já atribuíam maior atenção

para os espaços em branco grafados na língua escrita e uma maior abstração da função tanto da tecla de espaço, utilizada para separar as palavras na digitação, como da tecla *enter*, utilizada para abrir novo parágrafo.

A utilização de expressões referentes às teclas que desempenham a função de espaçamento e de abertura de parágrafo no ato de digitar, no momento em que demarcavam esses espaços na escrita impressa, demonstrou que conseguiram, em termos vigotskianos, transitar de uma estrutura de generalização à outra, entendendo especialmente, o conceito do espaço em branco entre as palavras, tão importante nessa fase de apropriação da língua escrita. De acordo com Vigotski (2009, p. 246):

> Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

O entendimento sobre a existência do espaço em branco entre as palavras, apesar de ainda pouco valorizado no trabalho dos alfabetizadores, conforme já citado, é fundamental para a construção do conceito de palavra. Somente quando a criança possui a real consciência dos espaços em branco na escrita, ela é capaz de identificar as palavras. Sendo assim, até que esse conceito não esteja solidamente construído, mesmo quando a criança se utiliza da segmentação na representação por meio da escrita, o uso dos espaços é feito com critérios próprios, conforme a digitação do verso do poema realizada pela estudante **E** revelou:

uagaoeteou uiae ra

(verso escolhido pela criança: *Um lagarto entre o muro e a hera*)

O uso das letras pela estudante demonstra que ela segmentou a escrita em lugares que não havia o espaço em branco e, em contrapartida, deixou de segmentar nos locais em que eles eram necessários para a formação da palavra. Isso demonstra o quão o trabalho com o espaço em branco pode contribuir para o avanço das crianças na apropriação do conceito de palavra. Segundo Bajard (2007, p. 30):

> [...] a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco texto gráfico não se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espacejamento é o elemento mais relevante.

Nesse sentido, entende-se que, além das diferentes atividades que foram planejadas e realizadas no contexto de cada trabalho com vistas à identificação dos espaços existentes entre as palavras, o uso do teclado do computador auxilia no processo de apropriação da língua escrita. Ao utilizarem também o teclado, a sua visão se amplia sobre as possibilidades de uso dos caracteres para grafar a escrita. Com o teclado do computador a sua frente, elas possuem a sua disposição não apenas as letras, mas o espaço, os acentos, a maiúscula/minúscula, logo encontram diversas teclas com funções que ajudam o desenvolvimento da consciência gráfica e consequentemente do processo de apropriação da escrita. O termo caractere é utilizado por Élie Bajard (2006, 2009, 2012) para se referir a cada sinal gráfico da língua escrita. O autor utiliza-se desse termo fazendo um contraponto com o termo grafema, uma vez que esse último é utilizado pela linguística de forma relacionada ao fonema, desconsiderando a escrita como sistema gráfico e limitando-se aos aspectos orais. O caractere, ao contrário, não tem como ser caracterizado pelo fonema uma vez que todos os *grafes* têm valor relacionado ao significado, ou seja, são ideográficos.

Os diversos caracteres disponíveis nas teclas possibilitam à criança pensar na escrita em sua forma autêntica de

funcionamento, ou seja, com todas as possibilidades gráficas de forma independente da pronunciação, sem a valorização da relação letra e som que, quando acentuada nessa fase, apenas prejudica o processo. Bajard (2006, p. 499) ainda elucida:

> Escrever uma palavra com o computador supõe manipular essas unidades gráficas. A relação da letra com o fonema passa assim para um segundo plano. Numa época em que as crianças usam o teclado antes do lápis e os adolescentes manipulam com habilidade o celular, no qual a mesma tecla comanda três ou quatro letras, é necessário estar atento ao funcionamento do sistema gráfico sem ficar preso exclusivamente a sua dimensão alfabética. Nessa perspectiva, todos os grafes (letra, minúscula, acento, pontuação, espacejamento) se tornam unidades de uma segunda articulação no nível visual.

Conforme destaca o autor, a escrita como sistema gráfico, oferecida visualmente na utilização do computador, se configura de maneira prioritária em detrimento da relação com a sonoridade. Nessa perspectiva, reconhece-se o potencial do computador como mais uma importante ferramenta a ser utilizada na alfabetização, em meio a tantas outras já conhecidas e utilizadas pela escola. O uso dessa ferramenta coloca em destaque indícios sobre aspectos tanto físicos como cognitivos em relação aos atos culturais de ler e de escrever nesse suporte. Arena (2011, p. 38), ao analisar essa modalidade de escrita, afirma:

> Mais do que usar os dedos para escrever, em vez de três abraçados ao lápis, as crianças podem perguntar sobre todos os sinais do teclado e sobre todos os sinais na configuração da tela à espera da decisão de um clique do mouse. Mais que clicar, as crianças podem aprender a escrever para o outro, ver e ler para decidir, podem aprender, apesar dos controles didáticos, a transformar conduta herdadas e, sobretudo, abusar da modalidade escrita da linguagem.

Além de possibilitar uma diferente relação com os caracteres, o uso do computador possibilita para sujeitos, professores e

estudantes, novas concepções sobre a linguagem escrita. Por isso, o seu uso conciliado com as demais ferramentas só tem a contribuir com o processo de apropriação da língua escrita. Durante o trabalho investigativo, ficou evidente a necessidade de utilização dos recursos disponíveis na sociedade, em diálogo permanente com o processo de alfabetização, como é o caso do computador, que tem modificado o processo de desenvolvimento das novas gerações.

Ao considerar a escrita como um sistema direcionado à visão humana, o desenvolvimento das ações com relação à escrita, bem como os recursos utilizados nesse estudo, independentemente de quais foram, tiveram todos como objetivo a valorização da configuração gráfica dos textos e de seus contextos. Permeados por todos os seus caracteres, e não apenas letras, os textos foram, além de trabalhados, também expostos, com as marcas das crianças, para ficarem disponíveis para a visualização cotidiana. Bajard (2006, p. 499) destaca que na escrita existe

> [...] antes de mais nada, um valor icônico. Isso quer dizer que qualquer grafe compõe uma imagem com seus vizinhos. Essa função ideográfica, universal, aproxima a escrita portuguesa não só das outras escritas alfabéticas, mas também das escritas consonânticas ou mesmo ideográficas (Sampsom, 1996). O conjunto dos grafes compõe o sistema gráfico que opera semioticamente por meio de uma dimensão ideográfica. Nessa abordagem, o sistema alfabético com suas relações fonográficas se torna um subconjunto do sistema gráfico. Todos os grafes possuem valor ideográfico, enquanto apenas uma parte deles possui valor sonoro.

Com a afirmação do autor, fica explícita a importância do valor icônico da escrita, constituída desde a antiguidade e historicamente definida por seus caracteres gráficos, que, além de não possuírem a relação direta com a língua oral, ainda provocam mudanças significativas no sentido da escrita por meio de suas diversas formas de utilização. "O código fonográfico é um subconjunto do código ortográfico" (Bajard, 2009, 192), portanto, o trabalho na

alfabetização com os caracteres não tem e jamais terá a correspondência fonográfica de forma integral.

A questão de algumas letras apresentarem relação com alguns sons se caracteriza como uma realidade, porém existem razões específicas para que nessa etapa do desenvolvimento infantil essa relação não seja privilegiada. Uma delas, segundo Bajard (2012, p. 86), é o fato de que a

> [...] descoberta do sistema visual, por si só, permite o acesso a toda língua escrita, como mostra o uso da escrita do surdo. Para ele é a substituição da letra /e/ pela /o/ que transforma mãe em mão, e não a substituição de /ãe/ por /ão/ como na linguística clássica. De fato, podemos afirmar que todos os caracteres possuem um valor visual, enquanto apenas uma parte desse conjunto apresenta um valor sonoro.

A outra razão da não pertinência de se relacionar letra e som no trabalho da alfabetização inicial apontada ainda pelo autor é o fato de que

> [...] abordar as relações fonográficas entre letras e sons supõe distinguir o sistema gráfico do sistema fonológico, além de suas relações, trabalho nada simples. É possível realizar um trabalho poético fecundo sobre a música da língua paralelamente à abordagem visual da escrita sem tentar sistematizar as correspondências entre os dois sistemas. Não queremos deixar as crianças dentro de um labirinto – sistema gráfico, sistema fonológico e suas relações – que muito poucos mestres ou estudantes de universidade dominam. (Bajard, 2005, p. 31).

Acredita-se que apenas um trabalho desenvolvido com a iconicidade da escrita em enunciados completos poderá dar às crianças o acesso não apenas ao sistema escrito em sua totalidade, mas, concomitantemente, à compreensão do real motivo da existência da língua escrita, de sua verdadeira função. O texto possibilita a manifestação do enunciado produzido, pois "[...] o

texto é o tipo de unidade mais característica tanto da produção quanto da 'recepção' do discurso. É nele que se materializa." (Possenti, 2012, p. 251).

Pode-se afirmar que, por meio da materialização do conteúdo de determinado enunciado, o texto apresenta a possibilidade de expressão do pensamento humano e, ao mesmo tempo, de interpretação de quem o lê. Ao distinguir texto de discurso, Fiorin (2012, p. 162) explica:

> A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação: o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos. Por outro lado, certas relações que se estabelecem entre o texto e o discurso dão uma dimensão sensível ao conteúdo, porque ele não é apenas veiculado pelo plano da expressão, mas recriado nele.

Segundo o autor, pode-se pensar o texto como rica possibilidade ao leitor iniciante de apreender e de materializar seus discursos e o dos outros no processo de apropriação da língua escrita. Acredita-se que somente dessa forma concretiza-se uma alfabetização que seja realmente significativa porque nela os enunciados seriam valorizados.

Infelizmente, o que presenciamos hoje na maioria das salas de alfabetização brasileiras são trabalhos que reduzem a escrita à representação da oralidade. Essa redução do sistema gráfico à oralidade, conforme defende o método fônico, faz com que a escrita não seja compreendida em sua complexidade, assim como ela realmente é constituída. Segundo Bajard (2006, p. 501):

> Restrita às suas características grafofonéticas, o sistema gráfico acaba se reduzindo ao sistema alfabético. Réplica da oralidade, a língua escrita não seria suscetível de ser submetida a uma semiótica,

> reduzindo-se assim à sua função de memória da oralidade. Não seria uma linguagem em si mesma; não teria capacidade de construir diretamente o pensamento.

Foi em consonância com o autor, entendendo que o sistema gráfico não se limita apenas ao uso das letras, ou seja, é composto não apenas por elas, mas pelo conjunto que elas compõem juntamente com o conjunto dos demais caracteres, que o presente trabalho valorizou, em vários momentos, os demais sinais gráficos, para além dos das letras, no contexto dos textos.

Após a atividade de marcação dos espaços em branco, realizou-se a atividade de projetar para as crianças o poema digitado em várias fontes de letras. Em seguida, a turma foi dividida em duplas e para cada uma delas foi oferecido o texto *Leilão de Jardim*, digitado em uma fonte diferente para que fizessem as marcações dos espaços em branco entre as palavras. Nesse contexto, também foram feitas observações pelas duplas, tais como: *Vamos marcar todos os espaços! Agora é sua vez, já dei o enter! Este poema está cheio de espaços e de enters!*

A atividade de marcação dos espaços em branco, realizada pelas duplas, se concretizou como mais uma oportunidade de reconhecimento do texto em sua integralidade. Além de perceber o poema graficamente produzido em uma fonte diferente, as crianças puderam identificar as palavras por meio dos espaços.

Considera-se importante, ainda, afirmar que atividades como as duas apresentadas, de visualização do mesmo texto em diferentes fontes, tanto na projeção feita na lousa, em que a fonte do texto se transforma instantaneamente pelo comando do *mouse* do computador, e de fixação dos textos impressos na parede também em diferentes fontes, colocam a criança diretamente com a situação real do mundo escrito, com a verdadeira forma em que os diversos textos se apresentam na sociedade. Smolka (2017, p. 37-38), ao discutir a Sociogênese e a História da aprendizagem da leitura e da escrita, levanta alguns questionamentos:

> Como o mundo digital – o mundo na palma da mão, nas pontas dos dedos – afeta e constitui as relações sociais? E como essas condições impactam, afetam, constituem os modos de ensinar/aprender, os modos de alfabetizar nos dias de hoje? Como conceber a dimensão discursiva da alfabetização constituída no/pelo mundo digital?

Os questionamentos da autora ponderam sobre as diferentes formas de aprendizagem e de usos da linguagem nos remetendo também ao pensamento sobre seu ensino no contexto escolar.

Com base nesse apontamento da autora e ainda no aspecto apresentado por meio da teoria de Vigotski acerca do entendimento de que a aprendizagem e a educação precedem o desenvolvimento humano e, ainda, na concepção volochinoviana de que "[...] o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual" (Volochínov, 2014, p. 46), é que se entende como um desafio possível repensar o ensino dos atos culturais da leitura e da escrita em que a discursividade esteja em foco.

Conclusão

Por meio da valorização dos enunciados, construídos entre interlocutores e materializados graficamente como foram produzidos, é possível pensar em diferentes modos de alfabetizar dentro de uma perspectiva mais humanizadora.

Nas relações interdiscursivas, no trabalho de transformação das condições em que os atos culturais de ler e escrever realmente transformem a atividade mental por meio da linguagem verbal, das ações de pensar e falar mediadas pelos signos, enfim, por meio de um trabalho humanizador com o uso de textos, foi possível materializar uma possibilidade metodológica que levasse em conta o uso da caixa dupla e a ampliação da noção de palavra no contexto da alfabetização, por meio do desenvolvimento da consciência gráfica e a consequente procura pela compreensão textual.

As atividades desenvolvidas com esse texto e também com os outros, aqui não relatados, materializaram um trabalho com a língua constituído de sentidos ideologicamente singulares. Especificamente, durante as atividades realizadas com esse eixo, as crianças foram gradativamente percebendo a separação que existe entre as palavras e as letras, por meio dos espaços que permitem a leitura, diferentemente do texto sonoro, em que as palavras são ouvidas/pronunciadas numa única cadeia sonora.

O desenvolvimento das atividades planejadas para esse eixo evidenciou, no decorrer do processo, o que os estudos teóricos já haviam apontado sobre a importância de apresentar, desde o início do processo de alfabetização escolar, tanto as diferenciações entre as letras maiúsculas e minúsculas como da elucidação do espaço em branco e sua função de separar as palavras, definindo-as. Esse trabalho realizado, partindo da materialização gráfica do texto, se apresentou profícuo tanto para a aprendizagem da língua escrita como para a apreensão das possibilidades enunciativas apresentadas.

Os resultados confirmaram a hipótese de que somente por meio do trabalho com os gêneros do enunciado, é possível fazer o reconhecimento dos espaços em branco auxiliando a criança a expandir sua consciência gráfica e se apropriar do conceito de palavra e de construção da escrita configurada para percepção pelos olhos.

Evidenciaram ainda que a utilização da escrita em caixa dupla, além de acentuar a função de maiúsculas e de minúsculas e valorizar os nomes próprios permite ainda mais o desenvolvimento da consciência gráfica ajudando a criança a identificar a constituição da palavra, o seu início e final.

Nesse sentido, conclui-se que somente por meio de um trabalho que se origina de um gênero do enunciado, que utiliza a escrita em caixa dupla e evidencia os espaços em branco entre as palavras é possível promover o desenvolvimento da consciência gráfica oferecendo a compreensão da escrita preconizada nos pressupostos de uma Alfabetização Humanizadora.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Fapesp: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. *In*: LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). **O Uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. v.1. p. 27-38.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo Cortez, 1999.

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

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SILVA, Maria Cecília. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p.145-165.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre os alunos e a comunidade. Porto alegre: Artmed, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio.; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre língua, texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SILVA, Maria Cecília. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 237-255.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. *In*: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra Almeida. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-45.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Márcia Martins de Oliveira Abreu é graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. É professora titular dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica da UFU – CAp Eseba/UFU. Desenvolve pesquisas em torno do tema Alfabetização, literatura, leitura e escrita. e-mail: marcia.abreu@ufu.br

O desenvolvimento da descoberta de texto nos anos iniciais: reflexões teórico-metodológicas

Joice Ribeiro Machado da Silva
Andréa Porto Ribeiro

Introdução

O presente capítulo abordará a experiência da proposta metodológica denominada "Descoberta de Texto" utilizada nas turmas de 2º ano do ensino fundamental do CAp. ESEBA/UFU[1].

Em 2014, ao conhecermos o referencial teórico do Prof. Dr. Élie Bajard, que desenvolveu a presente proposta, temos aprimorado sua utilização em sala de aula com crianças em fase de alfabetização. A partir daí, com a criação de um grupo de estudos e pesquisas na própria escola, ampliamos a proposta para todo o período de alfabetização – 1º ao 3º ano – e para as turmas de Educação Infantil.

O trabalho em sala de aula com a Descoberta de Texto prevê uma mudança significativa nos moldes tradicionais de se alfabetizar de tal forma que rompemos antigas práticas pautadas na compreensão de que a língua escrita perpassa o som. Dentro da nova perspectiva, entende-se que a língua escrita tem seu próprio sistema de funcionamento, sendo criada e direcionada para os olhos.

Tendo em vista a perspectiva adotada, abordaremos as principais mudanças teóricas e práticas que impactam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Buscamos aprofundar nossos estudos tomando como referência a última obra de Bajard (2021) intitulada Eles não compreendem, onde está o equívoco? (Bajard, 2021). O professor

[1] Colégio de Aplicação – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Élie Bajard dedicou parte de sua vida a buscar alternativas que pudessem evitar os atuais resultados das avaliações externas que afirmam categoricamente que somos um país de analfabetos funcionais, ou seja, que não compreende o que se lê.

Para responder a essa pergunta, que faz jus inclusive ao título de sua obra, Bajard (2012, 2021) apresenta caminhos possíveis para que se modifique os modos de se ensinar a língua escrita a tal ponto de mostrar onde está esse equívoco preanunciado por ele. Em linhas gerais, ele afirma em seu livro que há uma queixa dos/as professores/as que atuam no 4º e 5º anos que alegam que os estudantes sabem ler, mas não compreendem. Onde está o problema? Ressaltamos que não apenas os professores desses anos de ensino percebem essa discrepância entre ler e compreender, visto que, ao assumir a turma no início do ano letivo, notamos que as crianças que chegam no 2º ano do ensino fundamental denominadas de "alfabetizadas" também não compreendem o que leem.

Ao introduzirmos a proposta da Descoberta de Texto, isso fica evidente, pois quando perguntamos às crianças do que trata o texto, elas procuram reler o que acabaram de ler e não exatamente responder à pergunta sobre a compreensão textual realizada. Essas questões nos incomodam, pois o equívoco apontado por ele já está presente em crianças que acabaram de entrar no ensino fundamental.

Bajard (2021) inicia sua obra trazendo uma reflexão importante sobre a forma como o processo de alfabetização é estruturado: "acredita-se que a escrita portuguesa é embasada sobre o sistema alfabético, que as letras representam os sons e que para saber ler e escrever é necessário aprender a desenhar letras que remetem a sons" (Bajard, 2021, p. 30). Feito isso, espera-se que as crianças estejam alfabetizadas. Mas os dados de pesquisas, das avaliações e a queixa dos professores apontam que não, pois esse processo é muito limitado e não garante o desenvolvimento da compreensão e nem da apropriação da ortografia.

O autor coloca que não se trata de substituir as propostas tradicionais com embasamento no postulado fonocêntrico por

outra. Mas ele também entende que "em primeiro lugar, uma experimentação fora do postulado fonocêntrico é possível; e em segundo lugar, revelar traços de aprendizagens da escrita desconhecidos pelas pesquisas mais conhecidas é desejável" (Bajard, 2021, p. 31).

O autor também acredita que o postulado fonocêntrico possui armadilhas em que os estudantes caem quando se utilizam dessa proposta. Por exemplo, o fato de "não pronunciar a música da palavra, mas apenas uma sequência de fonemas, a menina não compreende o que ela mesma está dizendo" (Bajard, 2021, p. 35), ou seja, a pronúncia do som de uma palavra não garante a compreensão. Uma segunda armadilha seria o fato de ainda que a menina compreendesse o que verbalizou, sua leitura seria compreendida "pela pronúncia e não diretamente pelos olhos" (p. 36).

Para além do postulado fonocêntrico, há também os estudos do construtivismo, que sugere que a criança transponha ao papel a sua fala. O resultado dessas práticas faz com que os professores sejam alvos de duras críticas: "de um lado os adolescentes 'sabem ler, mas não compreendem', de outro, 'escrevem como escutam'" (Bajard, 2021, p. 37). O que propor então? Eis o desafio!

A fim de refletir sobre caminhos possíveis para condução da alfabetização na perspectiva discursiva, apresentamos neste capítulo a Descoberta de Texto e seus aspectos teórico-metodológicos face à sua aplicação no contexto escolar com crianças de 7 e 8 anos de idade. Colocamos em relevo os passos da descoberta descritos por Bajard (2012, 2021) e, junto a isso, exemplos práticos do encaminhamento da proposta em uma turma de 2º ano do ensino fundamental.

A descoberta de texto e o processo de alfabetização

> Para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato

> é necessário que o/a leitor/a atribua significado à matéria gráfica, não a sua tradução sonora. (Bajard, 2021, p. 141)

Compartilhamos do entendimento de que ler é compreender; no sentido proposto por Bajard (2021), é tornar o texto desconhecido como conhecido. Trata-se de uma aprendizagem situada nas práticas sociais que permite a cada um de nós compreender um texto desconhecido por meio de sua materialidade tipográfica.

Para tanto, as práticas do ensino da leitura e da escrita no contexto escolar alinhadas a essa perspectiva estão situadas no entendimento de que o processo de alfabetização deve orientar-se pela via material da escrita, ou seja, pelos caracteres que fazem parte dos enunciados. A entrada tipográfica assume que a língua escrita possui um estatuto próprio que orienta seu uso social.

Bajard (2007, p. 24) define que "[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico" e que o uso da língua se constitui como primordial no processo de apropriação da escrita. Entendemos que a apreensão do ato de ler pela criança não pode acontecer apenas por meio do ensino da técnica do sistema de escrita, mas deve se desenvolver no próprio uso da língua materializada na forma de enunciados, orais e escritos, em situações concretas. Em outras palavras, a apropriação da língua deve ocorrer inserida no ato de ler e não descolada dessa ação.

Orientadas por essa perspectiva, conduzimos o processo de ensino da leitura e da escrita com crianças inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental. Cabe mencionar que, ao apresentarmos as práticas realizadas com os grupos infantis, contemplamos a organização curricular do CAp Eseba. Sendo assim, consideramos importante compartilhar brevemente elementos que contextualizam essa realidade.

Do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o currículo da disciplina Língua Portuguesa reúne gêneros textuais que são desenvolvidos em cada ano de ensino. O 2º ano se dedica aos gêneros poema, jornal, histórias em quadrinho e fábulas.

Cada gênero textual citado é objeto de aprofundamento, pois as crianças devem, a partir da proposta teórico-metodológica, conhecer e produzir textos de acordo com a especificidade de cada tipo de texto. Sobre o trabalho a partir de gêneros textuais, Bajard (2021) nos lembra que, quando partimos de enunciados, as crianças percebem que "as palavras estão presas em uma rede linguística" (Bajard, 2021, p. 133) em que o significado não está apartado, descontextualizado.

As turmas também entram em contato com outros gêneros textuais ao longo do ano letivo; contudo, conforme proposto no currículo, o aprofundamento é realizado de acordo com a distribuição feita por anos de ensino. Destacamos que a escolha dos textos a serem trabalhados com as crianças é orientada pelos gêneros e também pelas demais áreas de conhecimento que constituem o currículo proposto para cada etapa, para que os conteúdos curriculares dialoguem entre si.

Face ao exposto, nossas reflexões tomam como referência o trabalho com as crianças que participam dos processos educativos nesta organização curricular. Nessa direção, damos sequência à abordagem do referencial teórico-metodológico para ensino da leitura e da escrita.

Para o Bajard (2021), há duas mudanças significativas que alteram a relação da criança com a língua escrita: o livro ao alcance das mãos das crianças desde bem cedo (e não apenas a cartilha que antigamente era apresentada na escola como o material que iria permitir o contato da criança com a escrita); e a invenção da informática. Esta última tem mostrado novos jeitos de aprender das crianças que muito cedo já deslizam seus dedos nas telas tendo contato com todas as formas de escrita e todos os elementos da ortografia, não apenas letras.

Destacamos que nessa proposta um conjunto de elementos estruturantes orientam o trabalho com a leitura e com a escrita fora do postulado fonocêntrico. Estes elementos alteram a condução do processo metodológico e, conforme sugerido pelo autor, são: o espaço em branco; a dupla caixa; e a qualidade do texto. De posse

desses elementos, o trabalho prático em sala de aula assume delineamento próprio ao estatuto da língua escrita.

O espaço em branco transformou nossa relação com os textos escritos. Esse signo gráfico invisível facilitou a movimentação do olhar sobre a matéria gráfica:

> Inventado pelos monges copistas para facilitar a apreensão pelos olhos do signo visual, o espaço em branco protege-o da interferência dos vizinhos. Curiosamente, enquanto na língua sonora nenhum fonema assume o papel de limite da palavra, é na análise dela que a linguística atesta a existência de um signo. (Bajard, 2021, p. 83-84)

O espaço em branco enquanto unidade silenciosa só existe na língua escrita, sendo que sua materialidade facilita a leitura moderna, a leitura pelos olhos em que individualmente acessamos os significados dos enunciados. Essa unidade material silenciosa é apresentada aos leitores/as como marca importante à compreensão do texto:

> Com o espaço em branco, a palavra gráfica ganhou um quadro – branco na página branca, verde na lousa verde – que a transforma em objeto apreensível pelos olhos. A comparação do formato ACASAINTEIRA ao formato de A CASA INTEIRA evidencia o salto de legibilidade que possibilitou a reintrodução do espaço em branco na leitura dos textos, transformou a palavra engavetada na escrita contínua em entidade apreensível pelos olhos. O espaço em branco transformou a escrita contínua em escrita moderna, na qual a palavra, dentro de um quadro branco, oferece ao olho seu conjunto de traços vinculado a um significado, como fazia a palavra fenícia. (Bajard, 2021, p. 211)

No trabalho com crianças, o domínio do espaço em branco nos indica que os/as estudantes compreenderam o conceito de palavra, pois estas são separadas por esse caractere invisível. Ele possibilita, nessa direção, que a estrutura – silhueta – dos textos salte aos olhos; para o/a aprendiz, a entrada no texto é mais facilmente apreendida,

de tal modo que não precisa mais transitar pelo signo sonoro para vincular-se ao significado (Bajard, 2021). Para os/as leitores experientes, a leitura é mais fluida, pois o enunciado engavetado, sem o espaço em branco entre as palavras, que criava uma dificuldade no deslocamento dos olhos, já não se faz presente.

Outro elemento que altera a relação com a leitura e escrita é a dupla caixa; ela é introduzida tradicionalmente no 3º ano do ensino fundamental. Nessa proposta, isso é feito desde a entrada da criança na educação infantil, que recebe seu nome escrito na dupla caixa, mas não apenas isso, e sim todo material relacionado à leitura.

A criança pequena, sem se preocupar com os nomes de letras e seus sons, recebe seu nome e faz ali uma relação de sentidos entre aquela sequência que foi absorvida pelo olhar, consigo mesma, em um ato ideográfico. Porém, como afirma o autor:

> Nossa cultura escolar suscita uma dúvida: será que as crianças podem reconhecer a grafia do seu nome sem conhecer o valor das letras? Sim, responde o filósofo, pois ela usa "essa percepção instantânea, tão fácil e a quem ninguém presta atenção que possibilita reconhecer uma palavra como reconheço um rosto". (Bajard, 2021, p. 56, *apud* Alain, 2012, p. 99)

E se a criança pode reconhecer seu nome como um rosto, pode também reconhecer outras palavras que fazem sentido para ela, antes mesmo de aprender qualquer relação fonológica presente na mesma.

A dupla caixa escancara a silhueta do texto, como é extremamente visual explicita o conjunto de elementos que são próprios da língua escrita:

> Podemos dizer que a dupla caixa trouxe à escrita uma função visual discursiva e ao mesmo tempo uma precisão semiótica maior. A invenção da minúscula não somente diversificou a composição do ideograma, mas acarretou um efeito mais profundo de uma vez só, o número de elementos visuais foi multiplicado por dois. Cada letra se apresenta hoje com duas formas: uma em caixa-alta /R/, outra em

> caixa-baixa /r/. A introdução da minúscula alterou a simplicidade fonológica da escrita. Cada letra chegou a possuir dois formatos, e segundo a terminologia dos grafistas, dois "caracteres". Como o fonema possui duas realizações gráficas – a palavra ROSA escreve-se "Rosa" ou "rosa" – é ele que, nesta vez, manifesta sua bigamia. (Bajard, 2021, p. 217)

Com a ampliação dos formatos o reconhecimento de uma palavra é facilitado, não há postergação dos elementos constitutivos da escrita. Na escola é comum vermos textos somente em caixa alta, essa escolha apaga dos textos elementos importantes para o aprendizado da leitura e da escrita:

> [...] a exclusão da minúscula traz uma consequência grave. Pela caixa única, a função do limite da frase da maiúscula é neutralizada. Consequentemente, as marcas gramaticais são apagadas. Como localizar o grupo sujeito e o grupo verbal se o início e o fim da frase não estão evidentes? Paradoxalmente, para facilitar a leitura do aprendiz o pedagogo tira do texto os sinais gramaticais essenciais a compreensão do/a leitor/a experiente. (Bajard, 2021, p. 134)

Apoiadas em Bajard (2021), defendemos o uso social da língua escrita preservando suas características materiais tipográficas colocando em relevo que "o foco da alfabetização reside nos vínculos entre a combinatória dos caracteres e os significados que eles produzem" (Bajard, 2021, p. 201).

Consideramos importante destacar que a dupla caixa assume, portanto, três funções discursivas importantes:

> [...] ela é um índice textual relevante na medida em que possibilita distinguir o nome próprio dos personagens dentro de um texto e suas ocorrências. Pode também destacar um fragmento dentro do texto, mas, sobretudo, ao marcar os limites da frase, a maiúscula marca visualmente sua extensão. Não somente ela marca a frase composta com oração única ou múltiplas, ela marca a extensão de seu poder regido pela estrutura básica, sujeito/predicado. A percepção da organização gramatical – sujeito/verbo/complementos

> – imprescindível à compreensão da frase se encontra amplamente facilitada. (Bajard, 2021, p. 217)

Nessa esteira de pensamento, é elementar que a escrita revele todas suas características materiais desde o primeiro contato do/a aprendiz com os diferentes tipos de texto. Adiar essa aprendizagem amplia as dificuldades de tal modo que, como bem disse Bajard (2021), muitos leem, mas não compreendem!

A qualidade dos textos utilizados no ensino da leitura e escrita deve ser cuidadosa. Observamos que nas atividades ancoradas no postulado fonocêntrico a escolha dos textos privilegia o trabalho com enunciados que abordam determinados sons e suas possíveis correspondências na escrita. Ou seja, a escrita acaba sendo concebida como uma transcrição da fala. Os livros didáticos, recurso utilizado, não consideram o contexto dos/as estudantes e são pobres do ponto de vista literário.

Em nossa perspectiva, a qualidade dos textos deve ampliar o repertório cultural, ético e estético dos/as estudantes considerando a natureza social da leitura e da escrita. Na proposta curricular em que desenvolvemos o processo de alfabetização, optamos por contemplar os diferentes gêneros textuais. Dessa forma, ao longo da vida escolar os/as estudantes terão acesso a práticas sociais vinculadas com vida, sentido e significado.

A proposta metodológica da Descoberta de Texto (Bajard, 2012) traz boas contribuições para um processo de alfabetização que considere o desenvolvimento da consciência gráfica. Pode auxiliar de modo significativo o processo de alfabetização promovendo a leitura por meio de outra ótica: ler é compreender e não decodificar.

É preciso levar em consideração que a leitura é definida como um processo de apropriação de um texto gráfico, portanto, um ato individual sobre um texto desconhecido. Outro ponto a ser considerado é a abertura de um espaço na aula, reorganizando-a de modo que a leitura seja priorizada. Somente com um trabalho

pedagógico sistematizado no cotidiano alfabetizador poderão ser formados verdadeiros leitores.

A proposta metodológica prevê um protocolo descrito por Bajard (2012, 2021), sendo que ampliaremos o debate abordando cada etapa:

> A. Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos.
> B. Exposição do texto para a sala inteira.
> C. Leitura do texto pelos olhos.
> D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto.
> E. Síntese do mestre das descobertas e dos significados do texto.
> F. Transmissão vocal do texto. (Bajard, 2021, p. 143)

A.Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos: ele deve ser instigante, desconhecido, que não tenha sido lido ou escutado antes e que seja de produção social. Essa escolha criteriosa é fundamental para acionar a atividade de compreensão gráfica do texto; rompe-se aqui com o postulado fonocêntrico que faz a escolha textual baseado basicamente nas famílias silábicas. Desse modo, para se escolher um texto dentro das propostas tradicionais, faz-se a opção por um texto de memória, já dominado pela criança, porque o objetivo é o foco na extração sonora das sílabas.

Na proposta de Bajard (2012, 2021), a ideia é escolher um texto que faça sentido para a criança, diversificando o nível linguístico. O texto precisa ser desafiador e, por outro lado, estar dentro das possibilidades de compreensão das crianças, pois "mesmo quando todas as palavras são conhecidas, o tratamento suscita um ato de leitura" (Bajard, 2021, p. 144). Nossa experiência tem mostrado que, ao trabalhar os gêneros textuais, é possível oferecer bons textos, literários ou não literários, para serem descobertos.

B.Exposição do texto para a sala inteira: feita a escolha do texto, passamos a pensar de que modo esse texto será desvelado para as crianças. Ele pode estar escrito na lousa, em uma cartolina, na tela do computador, em papel sulfite ou qualquer outro suporte.

É importante ressaltar que, inicialmente, trata-se de uma atividade coletiva, ou seja, toda a turma participa da descoberta, portanto, precisa estar visível para todas as crianças.

No entanto, é possível também fazer uma alternância do texto a ser ouvido em uma transmissão vocal de um poema ou um conto, e parte a ser descoberto, pelos olhos, instigando e convidando o leitor, desafiando-o.

Podemos também entregar os textos individualmente para que a descoberta seja feita. Isso, aliás, passa a fazer parte da rotina da turma nas demais disciplinas do currículo. Quando há necessidade de leitura, costumamos dizer para as crianças: "façam a descoberta do texto", e somente depois passamos a dialogar sobre o texto, seja ele um problema matemático, um texto informativo do livro de ciência, ou qualquer outro gênero.

Assim, o/a professor/a deixa de ser o/a responsável pela leitura e o/a detentor/a da compreensão na sala de aula e passa essa tarefa às próprias crianças. Elas, por sua vez, passam a entender que são responsáveis pelo seu processo de compreensão leitora, em uma ação cognitiva, envolvendo-se cada vez mais nos atos de leituras propostos. Então, começam a perceber que transformar palavras em sons não é suficiente para compreender.

C.Leitura do texto pelos olhos: momento em que a criança deverá fazer seu primeiro contato visual e silencioso. O comando dado às crianças nesse momento é bem objetivo: "agora vocês vão fazer a leitura pelos olhos e em pensamento". Porém, sabemos que a sala é sempre heterogênea, por isso Bajard (2021, p. 148), aponta que "o momento de silêncio permite que as crianças mais avançadas compreendam a totalidade do sentido, enquanto as outras apreendem apenas uma parte".

No início do ano letivo, em que a maioria das crianças não estão alfabetizadas, é comum ouvir: "mas eu não sei ler". De certa forma, aparentemente ficamos com a impressão de que as crianças se angustiam e se distraem, mas em pouco tempo elas percebem que podem se lançar a olhar o texto gráfico na tentativa de desvendá-lo, e isso as motiva.

Costumamos dar alguns esclarecimentos para as crianças do que é aprender a ler, pois como qualquer outra atividade, só aprendemos quando executamos, quando desejamos e observamos como o outro faz. Portanto, só há uma maneira delas aprenderem a ler: lendo, tentando, se arriscando e procurando vestígios no texto daquilo que elas já conhecem. Nesse momento, quando recebemos uma resposta muito negativa por parte da criança como "eu não sei nada", é prudente darmos incentivos e passamos a questioná-las: "será que você não sabe nada mesmo?"; "será que você não conhece, por exemplo, nenhum caractere no texto?"; "será que não há nenhuma imagem que você possa entender?" (os textos sempre aparecem com imagens a fim de ser mais uma entrada possível na busca da compreensão textual); "olhe bem e veja se não há nada mesmo que você conheça".

Bajard (2021) sugere que para o leitor iniciante o foco seja a identificação de uma ou algumas palavras e, nesse caso, o professor, ao fazer dessa forma, encerra rapidamente a descoberta e faz a leitura em voz alta para que o leitor tenha acesso a totalidade do texto. No exemplo que descrevemos abaixo isso fica evidente quando uma criança descobre a palavra "bolha" e diz: "ah, por isso tem bolhas desenhadas aqui" e, nesse momento, ela percebe do que se trata aquele texto.

D.Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto: durante toda a atividade o professor provocará os alunos com perguntas sobre o texto, mas a primeira pergunta é o pontapé inicial para a compreensão: do que trata esse texto? As crianças começam a levantar pistas com a ajuda de todos, porque cada uma poderá ler palavras e expressões diferentes e, assim, coletivamente elas constroem os sentidos. É nesse momento que podemos observar as atitudes do leitor diante do texto.

As crianças decodificadoras, ou seja, aquelas alfabetizadas que não compreendem, preocupam-se em verbalizar partes dos textos e fogem do questionamento feito inicialmente (de que trata o texto?). As crianças ainda não alfabetizadas não se preocupam tanto em ler linha a linha, mas em buscar palavras que já conseguem ler sozinhas,

fazendo relações entre o que já se sabem e o que desejam compreender. Elas percebem, em pouco tempo, que o encontro entre suas perguntas e as palavras revelam os sentidos do texto.

Porém, há sempre a necessidade de modificar as perguntas para que elas aprofundem mais a compreensão textual e o docente deve estar atento para fazer a pergunta correta a fim de desencadear boas reflexões nas crianças. Em pouco tempo elas percebem que ler o título do texto já responde em boa parte "do que trata o texto", assim passam a se contentar em ler somente isso e se dão por satisfeitas.

Cabe ao docente ampliar as provocações. Ao ler a fábula "A raposa e as uvas" e ao se deparem com a pergunta "do que trata esse texto?", elas respondem: "o texto fala da raposa e das uvas". Então, provocamos perguntando: "ok, mas fala o que exatamente da raposa e das uvas?". Outras perguntas podem e devem ser formuladas, pois elas auxiliam na busca da compreensão: o que o personagem queria? O que aconteceu? Por quê?

Essa dinâmica é bem diferente da tradicional, pois há um constante diálogo entre crianças x texto x professora que vai se tecendo em uma relação dialógica. Não há perguntas prontas por parte do docente (com exceção da primeira – do que trata o texto), pois isso vai depender daquilo que as crianças vão dizer e das relações que elas trarão enquanto tentam atribuir sentidos ao texto. Aqui foge a preocupação de registro de perguntas do livro ou criadas pela própria professora da turma.

O objetivo único e exclusivo é a busca da compreensão textual. Procuramos mostrar e construir nas crianças como se dá o mergulho do leitor no texto e como ele pode e deve dialogar com ele na tentativa de compreendê-lo. Para Bajard (2021) esse ponto é importante, pois é o cerne de sua proposta:

> Sendo o texto desconhecido pelos aprendizes, a descoberta suscita as operações cognitivas necessárias à mudança de seu estatuto que, desconhecido, passa a ser conhecido. Quando a descoberta da literatura se realiza na jovem criança pela escuta do texto, a

> aprendizagem da língua escrita exige uma ruptura epistemológica. Se a criança pode sempre contar com a voz do mediador para entender o texto, por que deveria aprender a entendê-lo pelos olhos? Ao opor-se à lógica da escuta, a descoberta assume essa ruptura. (Bajard, 2021, p. 154)

O resultado dessa dinâmica é visível quando as crianças ditas alfabetizadas passam a verdadeiramente compreender o que estão lendo; e as que ainda não estão alfabetizadas se alfabetizam já com essa prerrogativa dada, ou seja, ler é compreender um texto gráfico.

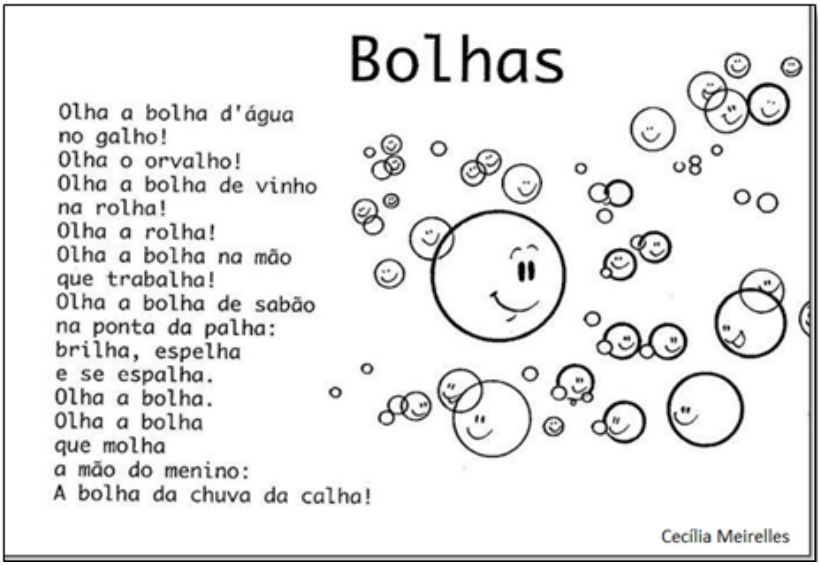
A partir das perguntas da professora, as crianças justificam suas respostas dentro do texto com marcações de palavras ou expressões, sublinham, traçam flechas e pintam da mesma cor as palavras que formam uma cadeia anafórica.

O docente pode, ao lado do texto, registrar pistas, sinônimos ou oferecer uma palavra-chave de presente, quando todos estão emperrados na compreensão por causa dela. Mas ele nunca deve responder diretamente uma questão, por exemplo: "Professora, o que está escrito aqui?" Ele deve responder de maneira a fazer a criança pensar: "Tem um pedacinho da palavra que você já consegue entender. Qual é? Alguém consegue ajudar o fulano a entender essa palavra?" Convocá-las a olhar para tudo o que há no texto é imprescindível para a apropriação da linguagem escrita e para o desenvolvimento da *consciência gráfica.*

Abaixo descreveremos um exemplo de um diálogo entre a professora e uma criança da turma no momento da exploração textual e o modo como ela reagiu às intervenções feitas. O diálogo estabelecido durante a descoberta permitiu que ela compreendesse que o texto falava sobre bolhas, pois era o poema "Bolhas" de Cecília Meireles.

Perguntamos para as crianças o que elas estavam vendo e a participação delas é intensa.

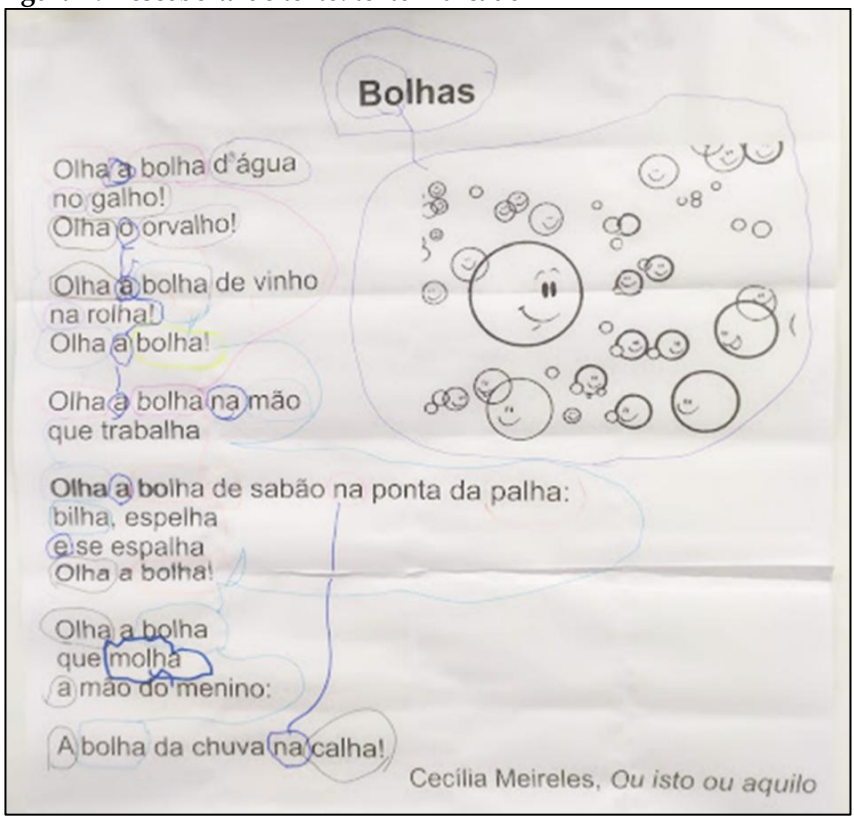
Figura 1. Descoberta de texto: Poema Bolhas



Fonte: acervo pessoal.

Em seguida, seguimos o protocolo da descoberta até o momento em que chegamos na exploração do texto. Somente nesse ponto é que convidamos as crianças para falarem suas impressões e suas descobertas. Nesse momento, elas são convidadas a marcar o texto como descrito acima; o texto ficou da seguinte forma:

Figura 2. Descoberta de texto: texto marcado



Fonte: acervo pessoal.

No início da marcação, a primeira criança que se manifestou quando estava ainda no momento silencioso foi uma que ainda não estava alfabetizada. Ela disse que descobriu algo importante e queria ir marcar sua descoberta. Mas não era o momento, pois as demais ainda estavam na leitura silenciosa e foi solicitado que ela esperasse. O diálogo abaixo mostra como isso se deu quando passamos para o protocolo de questionar e marcar o texto:

> P: J. disse que descobriu algo importante. O que você descobriu? Mostra pra mim o que você conseguiu ler?
> J: *Bo* (ele marca com a canetinha uma parte da palavra).

P: Ah, veja bem, você marcou uma parte (escrevo na lousa a palavra toda).
J: Ah, deixa!
P: Não posso deixar (ele insiste). Por que não posso deixar? A palavra é só isso? Como eu leio isso?
C: Não!! (várias crianças respondem).
J: Mas eu só li isso.
P: E como eu leio isso? (essa pergunta foi crucial, pois desencadeou a ampliação do conceito de palavra para J.).
J: *Bo*, *b* + *o* dá *bo* (ele pronuncia a sílaba *bó*).
P: Tá, mas tem o resto e vou te dar de presente, aqui está escrito bolhas (aponto a palavra toda).
J: Tem bolhas ali (mostrando a ilustração e, nesse momento, percebe do que se trata o texto).
P: Leia a palavra inteira (ele tenta ler). Isso, marca essas bolhas aí pra mim. Você viu bolhas (na ilustração) e por isso o título é bolhas. (J. marca a palavra inteira e liga o icônico com o escrito, ou seja, momento da identificação da palavra). Agora deixa eu perguntar uma coisa: você disse que aqui é *bó*.
J: Sim, porque *b* com *o* é *bó*.
P: Mas aqui, *b* com *ó*, não é *bó*, é *bo*. Toda vez que vai ter b com ó vai ser bó? (J. está convicto que sim).
J: Parece bola (ele recorre a identificação que é sonora novamente).
P: Olha, se fosse bola seria assim (escrevo bola abaixo da palavra bolha).
J: É igual (mostrando as palavras bolha e bola).
P: Aqui é igual (mostro os caracteres *b*, *o*, *l* e *a*), mas aqui (mostro o *h*) é que vai me dizer se leio bola ou bolha (J. mostra o *l* e entende como o caractere *i*).
J: Mas é igual (se referindo ao caractere *l*, que aparece em ambas as palavras, mas ignorando a existência do *h* em bolhas).
P: Não, coloquei um caractere, muda a palavra. Se na palavra bola eu colocar o *h*, o que vai virar essa palavra? (J. parece não perceber, até então, a existência do *h*. Como se eu pudesse, em uma palavra, deixar de lado qualquer que seja o caractere).
C: Bolha.

Como é possível notar, foi necessário, através das perguntas elaboradas, fazer a criança perceber a existência de um caractere que alterou totalmente o sentido da palavra bola e bolha. Certamente ela buscou em seus conhecimentos uma explicação plausível para aquilo que sabia. É uma criança que tinha uma influência da irmã que estava em outra escola e o ensina em casa através da sonorização das sílabas. E no caso dessa palavra em específico, extrair o som da sílaba *bo* não a auxiliou absolutamente em nada.

Na sequência da descoberta, a interferência de outras crianças auxilia a compreensão do texto:

> P: A., o que você descobriu? (criança também não alfabetizada).
> A: Essa aqui (mostra a palavra *não* e na sequência mostra as palavras *na* e *no*, afirmando que são as mesmas).
> P: Olha aqui, você mostrou *na*, mas se eu trocar uma letra, a palavra muda (as crianças leem a palavra *no*. M. se manifesta dizendo que descobriu algo e peço para ela falar).
> M: Em cada parte tem bolha, por isso o texto fala de bolha (a participação dessa criança auxilia as demais a perceberem do que trata o texto).
> P: Ah, muito bom, mas vamos dar o nome certo? O que você diz que é parte chama estrofe. Vamos marcar todas as bolhas que aparecem? (convido outras crianças para marcar no texto a palavra bolha, ligando uma na outra).

A partir desse momento, as crianças leitoras começam a ir ao texto marcar palavras que elas reconheceram e muitas são marcadas. L. descobriu o apóstrofo da palavra d'água e pergunta o que é. Explicamos que se trata da junção de duas palavras e dou outros exemplos. Depois perguntamos se ela já tinha visto antes e ela afirma que não. Tratou-se de um caractere que precisou ser conceituado. Em outras descobertas apareceu o hífen e também foi necessário conceituar. Ou seja, a gramática da língua se desvela junto ao sentido do texto, pois ela fica visível com o uso da dupla caixa.

Em determinado momento, uma criança que ainda não tinha marcado nenhuma palavra é convidada a vir marcar. Ela marca "orvalho" e perguntamos se ela sabe o que é orvalho; a criança não sabia e nem mesmo as demais. No entanto, continuo a atividade e apenas após a proferição do poema feita por mim é que volto nessa palavra a fim de conceituá-la.

Enquanto esse diálogo ocorre, J. volta pra lousa e percebe as muitas palavras "bolha" escritas no texto e fica indignado com a repetição. Aqui ele reconhece a palavra como um todo e percebe sua importância no poema. Sendo ele um leitor inexperiente, sua preocupação durante a descoberta ficou ao entorno de uma palavra. Por outro lado, outras crianças mais experientes se preocuparam em trazer novos elementos para sua compreensão, como o uso do apóstrofo e o significado da palavra orvalho. Para J., essa ampliação parece que ainda não lhe fez sentido. Talvez ele apenas ouviu. E isso não é problema algum para a proposta metodológica aplicada, pois ela abarca diferente níveis de conhecimento. Destacamos nesse diálogo o quanto essa criança tenta atribuir um sentido ao texto partindo daquilo que ela sabe, mas sendo questionada a olhar por outra perspectiva. Essa criança, presa ainda nas convenções sonoras propostas para ela até então, se contenta em ler sílabas, sonorizar e buscar entender. A questão apontada aqui é que esse movimento de extração do som não garante a leitura e, menos ainda, a compreensão e os sentidos do texto.

E.Síntese do mestre das descobertas e dos significados do texto: Esse momento é finalizado na medida em que o texto foi compreendido pelas crianças. Sinalizamos que terminamos a descoberta e então retomamos o sentido da palavra "orvalho" para que as crianças possam ampliar seu vocabulário.

A síntese ocorreu no momento em que questionamos se a bolha que aparece nas diversas estrofes tem o mesmo sentido, e as crianças respondem que não. Falamos dos diversos tipos de bolhas e as crianças dão inúmeros exemplos de bolhas conhecidas.

F.Transmissão vocal do texto: Uma criança ou o professor faz a proferição para todos. Proferir um texto é emprestar a sua voz

para dizer o texto em voz alta. Qualquer proferição, para ser bem realizada, precisa partir da ideia de que o leitor já conhece esse texto, ou seja, já teve um primeiro contato com ele. É uma ilusão por parte dos professores pedirem para seus alunos lerem em voz alta na tentativa de se convencerem de que as crianças aprenderam a ler. Elas podem estar apenas extraindo sons sem compreender aquilo que estão verbalizando.

A proposta que apresentamos busca a formação do leitor, ou seja, aquele que compreende o que lê, como já apontado acima. Depois disso, o texto deve ficar exposto na sala de aula para futuras atividades, pois o trabalho com a proposta da Descoberta de Texto não para apenas nessa etapa. Há outra denominada "Retorno ao Texto", em que haverá outras atividades propostas para consolidação do processo de escrita. Dada a compreensão textual, o professor deverá voltar no texto em outro momento para explorá-lo. Com isso, amplia-se a compreensão textual e consolidamos o processo de alfabetização.

Conclusão

Esse capítulo teve como objetivo apresentar a proposta metodológica desenvolvida pelo Prof. Élie Bajard e denominada de Descoberta de Texto. Nossa intenção foi a de discutir teoricamente como podemos utilizar essa proposta para alfabetizar. Para isso, apresentamos o protocolo da descoberta e uma experiência prática de uma descoberta vivenciada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental em pleno processo de alfabetização.

Os resultados têm nos mostrado como é entusiasmante ver as crianças se alfabetizarem sem a necessidade de recorrer a qualquer recurso fônico. Lidando com a palavra dentro do texto, com os sentidos aflorados, e com todos os caracteres que compõem a escrita, a criança se apropria do ato de ler e do ato de escrever em diversos gêneros textuais abordados em sala de aula.

Fica evidente o quanto a proposta colabora para formar leitores/as. As crianças que eram tidas como alfabetizadas, mas não

compreendiam o que liam, passam a compreender. Rapidamente elas percebem que o movimento de extrair som é pouco para ler. Além disso, o processo de alfabetização ocorre mais rápido, pois em meados de maio a maior parte da turma já está alfabetizada.

As crianças nos surpreendem com as relações que elas passam a trazer sobre a linguística da língua. As relações fonográficas, quando aparecem, partem das crianças que trazem suas dúvidas, principalmente quando precisam escrever, pois elas percebem que, tendo a escrita suas regras e que não registramos sons, elas não podem, portanto, escrever como falam. Elas buscam a forma correta de se escrever e se apoiam o tempo que for necessário na palavra gráfica que lhe é dada.

Referências

ALAIN. É. C. *Propos su l'éducation*. Paris: PUF, 2012.

BAJARD, É. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, É. *Eles leem, mas não compreendem*: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

Joice Ribeiro Machado da Silva é graduada em Pedagogia e tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). É professora do CAp. ESEBA/UFU, atuando no ciclo de alfabetização. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA). Desenvolve pesquisas em torno dos temas: alfabetização, leitura e escrita.
e-mail: joicerms@ufu.br

Andréa Porto Ribeiro é graduada em Pedagogia e tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora do CAp. ESEBA/UFU atuando no ciclo de alfabetização. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA). Desenvolve pesquisas em torno dos temas: alfabetização, leitura e escrita, avaliação e qualidade da educação.
e-mail: andreaportoribeiro@ufu.br

Contribuições de Freinet para uma educação humanizadora e para a apropriação da cultura escrita

Suely Amaral Mello

No momento em que o Brasil anuncia um projeto de formação de professores da Educação Infantil com o compromisso de garantir a todas as crianças o direito de se alfabetizarem para usufruir da cultura escrita, Celestin Freinet é nosso parceiro mais experiente... e que parceiro!

Em primeiro lugar, com as práticas pedagógicas que ele adota e desenvolve, Freinet alerta, que, para um compromisso efetivo com a qualidade da educação, de nada adiantam ações superficiais. Uma educação de qualidade será produto de uma nova cultura escolar onde as relações autoritárias, hierarquizadas e centradas nos adultos dão lugar às decisões democráticas; uma prática pedagógica em que a hierarquia dá lugar ao trabalho em cooperação, em que a gestão da vida se realiza com a participação de todos os envolvidos, especialmente as crianças. Enfim, uma prática que promove uma construção cooperada do conhecimento a partir de um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças no encontro com a cultura. Freinet não tem preconceito em relação às possibilidades de as crianças usufruírem da cultura em suas formas mais elaboradas para promover a formação das funções psíquicas superiores igualmente em nível mais elaborado. Deste ponto de vista, Freinet compartilha, digamos assim, das ideias de Vygotsky, para quem a cultura é fonte das qualidades humanas.

Essa discussão tem sua fonte em Marx que explica que no processo de criação dos objetos culturais que os seres humanos vieram produzindo ao longo da história, foram criadas - no mesmo processo - as qualidades, isto é, as capacidades/habilidades humanas, para usar esses objetos. Essas qualidades humanas, no entanto, não se transmitem geneticamente de uma geração para

outra. Elas ficam como que guardadas em cada objeto e, à medida que as novas gerações aprendem a usar esses objetos, elas reproduzem para si essas qualidades. Como afirma Leontiev (1978), essas qualidades estão postas, mas não imediatamente dadas nesses objetos. Para se apropriar do objeto e das qualidades nele postas, é preciso que as novas gerações usem esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados, o que implica um processo de educação: as novas gerações aprendem a usar os objetos com as gerações anteriores. Por isso, a cultura é a fonte das qualidades humanas.

A convivência com a cultura tem início já no nascimento da criança e, uma característica que, no mundo animal, só se reserva aos filhotes dos seres humanos é o fato de que as formas iniciais de expressão do bebê encontram já as formas finais – mais elaboradas – produzidas pela sociedade. Para concretizar essa ideia, o bebê balbucia e os adultos falam com ele utilizando a fala tal como se encontra desenvolvida naquele momento histórico. Essa forma final ou mais elaborada utilizada pelos adultos orienta e dirige, de certa forma o desenvolvimento da fala do bebê. Com isso, Vygotsky defende o direito de bebês e crianças ao acesso à cultura em suas formas mais elaboradas, contrariando uma tendência de "infantilização" da fala dirigida aos bebês e crianças pequenas.

Sem conhecer Vygotsky, Freinet concretiza uma educação que garante o acesso dos pequenos ao mais elaborado da cultura, preocupado em apresentar e proporcionar vivências e não em cobrar resultados. Em outras palavras, Freinet coloca em prática uma educação preocupada com a formação de inteligências e personalidades, que supera o horizonte que se estreita nos conteúdos escolares. Sua busca se orienta para uma educação humanizadora, que promova a formação de crianças e alunos solidários, curiosos, interessados no conhecimento e que se apropriem dos instrumentos que possibilitam o encontro com a ciência, com as fontes de informação. Por meio da cultura escolar desenvolvida por Freinet, as crianças aprendem a busca autônoma pelo conhecimento porque são ensinadas a ser capazes de avaliar e

perceber instrumentos adequados para a busca da informação e, por isso, também aprendem a crítica essencial para avaliar a informação. E aprendem tudo isso com as condições criadas na escola, isto é, exercitando tudo isso em conjunto com o professor, num protagonismo compartilhado em que o professor acompanha, oferece ajuda, desafia, provoca a atividade, cria necessidades, cria as condições que levam as crianças/alunos ao pensar livre e autônomo.

A preocupação de Freinet ao fundar sua escola era educar para a paz... imaginem, tendo lutado na primeira guerra mundial quando a luta era corpo a corpo, praticamente sem avião, sem drone, sem míssil de longo alcance... então se as guerras hoje são horrorosas, mais ainda o eram no tempo em que Freinet lutou. Freinet se compromete, então, com uma educação libertária para um mundo em que as guerras não existissem mais. Para isso, ele sabe que precisa investir na formação/educação do ser humano integralmente. Isso significava construir uma nova cultura escolar, uma vez que a cultura escolar vigente se preocupava – e até hoje, de um modo geral – apenas com a transmissão de conteúdos escolares, como se o cognitivo – o conhecimento – acontecesse sem considerar o sujeito que aprende: seus motivos, seus afetos, sua autoestima, seu nível de pertencimento ao grupo, sua participação nas decisões, enfim, as condições para a constituição da atividade com destaque para o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais das quais participa (Leontiev, 1988). Freinet percebeu que se a criança é alguém na vida escolar – que é acolhida em suas decisões, que pode ter iniciativa, pode pensar e propor – em outras palavras, que é ouvida e se sente pertencente ao grupo e ao projeto educativo – sua aprendizagem e desenvolvimento se potencializam. Ao contrário, percebeu nas aulas tradicionais centradas no professor o quanto o conhecimento imposto sem as condições necessárias para se tornar uma necessidade de crianças e alunos obstaculizava sua aprendizagem e desenvolvimento.

Junte-se, a esse propósito e a essa crítica à escola de seu tempo, o fato de que Freinet estava imerso nas ideias que despontavam na Europa naquele momento: as ideias de Freud sobre os traumas que

as experiências ruins vividas causam nas pessoas pela vida afora, as ideias políticas libertárias e anarquistas, o movimento da escola nova que questionava o autoritarismo e o adultocentrismo da escola e defendia o lugar de protagonista para crianças e alunos no processo de aprendizagem escolar, a organização sindical que desvelava a exploração dos trabalhadores. Esses ares pareciam conclamar a que se desconfiasse dos velhos padrões de educação.

As práticas que Freinet começa a adotar em sua experiência diária com as crianças mostram de forma explícita o acerto de suas estratégias. A observação - a escuta atenta – e a documentação que recolhe ao realizar suas práticas vão assegurando a ele que as opções adotadas promovem a humanização das crianças de sua turma na escola. Por isso, em seus escritos, não encontramos uma fundamentação teórica.

Nós, no entanto, na ausência de vivências tão profundas com essas práticas e para chegar a adotá-las, muitas vezes precisamos compreender teoricamente sua fundamentação para sermos convencidos de seu acerto. Desse ponto de vista, é importante recorrer a Vygotsky para fundamentar as práticas desenvolvidas por Freinet.

É interessante observar que, quando lemos as diretrizes que Vygotsky estabeleceu para a apresentação da escrita para as crianças de modo a promover sua apropriação como um instrumento cultural complexo – ou seja, de modo que as crianças leiam compreendendo e escrevam se expressando -, e quando conhecemos as práticas que Freinet desenvolveu para trabalhar com as crianças, pensamos que os dois autores se conheceram e até trocaram figurinhas...

Vygotsky afirma que, para que as crianças se apropriem da escrita, esta precisa fazer sentido para elas, isto é, ser necessária dentro da atividade que elas realizam. Quando isso acontece concretamente? Por exemplo, quando as crianças fazem um passeio no entorno da escola que muito as entusiasmou e querem contar para um colega da turma que está doente em casa, uma carta será necessária. Quando estão acompanhando o desenvolvimento de

uma planta e ficam curiosas sobre como ela se alimenta, podem registrar o que vão fazendo e observando e também as informações que vão descobrindo nos livros sobre o desenvolvimento das plantas. Isso pode virar um livro que vão levar para as famílias. Quando na sala se registra o plano do dia e depois a turma vai colocando um x nas propostas realizadas. Enfim, quando se usa a língua viva e com uma finalidade social: quando escrevemos uma carta que tem um destinatário, um livro que terá leitores, um plano que todos compartilham.

O sentido de uma atividade é dado pela relação entre o motivo que leva a criança a fazer algo e pelo resultado que alcança ao final do processo: ao escrever uma carta para a coordenadora da escola para solicitar permissão para um passeio que desejam fazer (motivo) e produzir esta carta com a mediação da professora ou do professor (resultado) há uma coincidência entre motivo e resultado: este é um fazer com sentido. Isso é bem diferente de cantar a sequência do alfabeto porque a professora mandou (resultado) e motivado pelo brincar que virá ao término da cantoria. Por isso, Vygotsky (2021) afirma que a escrita não pode chegar pela mão do adulto como uma imposição para a criança, mas precisa nascer como um desejo da criança de expressar algo por meio da escrita. Esse desejo só pode acontecer se a criança convive com a utilização da escrita em sua função social, ou seja, quando na escola – ou em casa – ela testemunha adultos escrevendo para alguém e para algum fim autêntico. Só assim ela se apropria da função social da escrita – ou seja, compreende para que se escreve e pode criar para si o desejo de também escrever.

Da mesma forma com a leitura. Quando lemos histórias para as crianças (as que elas escolhem porque gostam e as que nós apresentamos porque gostamos – e criamos uma expectativa, um clima para a leitura), quando lemos uma carta que chegou para a turma ou um material informativo para buscar respostas para as curiosidades do grupo, vamos possibilitando que as crianças percebam para que serve a leitura... e vamos, no mesmo processo, criando nelas a vontade de ler elas próprias. O gosto e o desejo de

ler e escrever não nascem com as crianças: nós adultos é que criamos nelas esse desejo com aquilo que fazemos, com a forma como apresentamos para elas a leitura e a escrita.

Promover a convivência prazerosa e significativa com a leitura e a escrita é o que faz Freinet: o dia começa com o registro do plano do dia - que é conversado e combinado com as crianças - com a finalidade de orientar a turma em relação ao que farão no dia. Os temas de interesse das crianças são pesquisados e as descobertas vão sendo registradas e viram um livro que as famílias vão ler. As histórias inventadas viram livro de história que outros vão ler. O balanço, ao final do período, do que se fez no dia vira uma página do livro da vida que ao final do ano terá registrado tudo o que a turma fez.

O texto é sempre das crianças e a escrita é feita pelo adulto de modo que elas vão testemunhando os atos de escrita: vão percebendo que escrevemos aquilo que expressamos. Como lembra Vygotsky, há um salto de qualidade no processo de apropriação da linguagem escrita quando a criança descobre que da mesma forma como ela desenha objetos, ela pode desenhar palavras (Vygotsky, 2021).

Na nova forma de viver a escola inaugurada por Freinet – também chamada de Pedagogia Freinet -, a linguagem escrita de enunciados (e não de letras, nem de sílabas, nem de palavras soltas) está presente desde a entrada da criança na escola de educação infantil – pela leitura de histórias, pela presença de livros nas mãos das crianças desde bebês.

Com crianças que já falam e relatam vivências, além de leituras de história e de informações sobre temas de interesse da turma, também se registram as experiências vividas e relatadas na voz das crianças. E isto pode finalizar sob a forma de jornal da turma ou de um livro das vivências do grupo. Também se pode estabelecer uma troca de correspondência com turmas de outras escolas, de outras cidades, estado ou país. Enfim, há um conjunto de técnicas que Freinet foi introduzindo na escola ao inserir o mundo das crianças no universo da cultura escrita.

E vale repetir, essa inserção não se dá pelo alfabeto, por sílabas ou por palavras soltas. O alfabeto também é utilizado, na escola organizada por Freinet, de acordo com a função social que tem: para organizar uma lista de nomes, um fichário de palavras – que a exemplo do crachá, as crianças utilizam como suporte quando começam a escrever -, ou nas situações em que a ordem alfabética seja elemento facilitador da organização.

Desse modo, podemos perceber que Freinet promove uma revolução nos métodos que se utilizavam da memorização, declamação e do treino de escrita do alfabeto, ou de letras e mesmo palavras isoladas.

Com Freinet, a cultura escrita se apresenta primeiro como texto - como enunciado – que expressa o desejo de expressão da turma. Só mais tarde aparecem as palavras isoladas – aquelas que são significativas para a turma porque remetem a uma vivência. Estas são registradas pela professora ou professor utilizando a dupla caixa (letras maiúsculas quando necessário e minúsculas) numa ficha e em seguida é ilustrada, de modo que as crianças reconheçam a escrita a partir da ilustração e possam fazer a leitura da palavra. Esta ficha passa a fazer parte do fichário coletivo, disponível na sala para a consulta da turma. Quando a quantidade de fichas exige uma organização, o alfabeto é utilizado e assim apresentado às crianças: não como uma sequência de letras, mas como um organizador do fichário... ou seja, em sua função social.

O caminho que Freinet percorre, portanto, vai do texto à palavra e, só depois, ao alfabeto, num caminho inverso ao que a escola tradicionalmente faz, com base na concepção de que um elemento complexo deve ser decomposto em partes mesmo perdendo seu significado – o que não se confirma com as pesquisas contemporâneas que tomam como objeto o processo de apropriação da escrita.

O exemplo dado por Vygotsky ao discutir métodos de análise da realidade vale também para os métodos de alfabetização que apostam na apresentação do som associado à letra e que colocam a língua viva num segundo plano. Diz Vygotsky (1993): frente a um

dado complexo da realidade, é adequado buscar a unidade mais simples que o compõe. No entanto, não se pode perder de vista essa unidade, ou seja, aquilo que carrega ainda o sentido do real. O autor dá como exemplo, a água. Para analisá-la não é necessário analisar um rio todo. Podemos analisar sua unidade mínima, uma gota de água. No entanto, se decompomos essa unidade mínima em 2 partículas de hidrogênio e uma de oxigênio, teremos dois elementos que diferentemente da água ativam o fogo em lugar de apagá-lo, como faz a água.

Trazendo para a linguagem escrita, quando trabalhamos com letras, perdemos o enunciado, perdemos a unidade mínima da comunicação oral e escrita... o texto com sentido.

Freinet, então, concretiza duas diretrizes elaboradas por Vygotsky para o ensino da linguagem escrita: ensinar a linguagem escrita e não as letras e criar nas crianças o desejo - a necessidade - de ler e escrever como primeiro passo no processo de apropriação da linguagem escrita.

À medida que o conhecimento avança e que compreendemos os processos de funcionamento do cérebro humano e o papel das vivências em sua constituição, reafirmam-se os procedimentos defendidos por Vygotsky e concretizados por Freinet. Nosso cérebro é moldado pelas vivências que temos, por aquilo que exigimos que ele faça: se o ensinamos a associar um som a uma letra, ele passa a reconhecer sons nos textos escritos. Isso aconteceu com a maioria de nós, que aprendemos a oralizar... ou melhor, ensinamos nosso cérebro a oralizar, a traduzir em sons os textos escritos com que nos defrontamos. E a escola foi o motor deste processo de oralização. Se nos lembrarmos de como aconteciam as aulas de leitura, vamos perceber que líamos em voz alta para demonstrar para o professor ou professora que sabíamos "ler", ou melhor que éramos capazes de traduzir em sons a grafia. Nesse processo e com esta forma de "ler", treinamos nosso cérebro para oralizar. Como afirma Vygotsky (2021, p.128),

> Os símbolos escritos iniciais servem de representação dos signos verbais. A compreensão da fala escrita realiza-se por meio da oral. Contudo, gradualmente esse caminho se encurta, o elo intermediário em forma de fala oral desaparece e a fala escrita transforma-se em simbolismo direto que é assimilado da mesma forma que a oral.

Por isso é que "a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura; as reações da fala retardam a percepção, amarram-na, prendem a atenção" (Vygotsky, 2021, p.129) aos sons e não à mensagem, às ideias expressas no texto. Com isso, podemos perceber que para a compreensão do que se lê, o símbolo visual precisa se independer cada vez mais do símbolo oral, conforme defende Vygotsky (2021). Ou seja, diferente da velha compreensão da leitura como um hábito sensório-motor, a leitura é um processo psíquico complexo: lemos com o cérebro e não com a boca.

Portanto, nos textos, não interessam as letras, nem sua tradução em sons. Ao ler um texto, queremos compreender seu conteúdo, sua mensagem. E, a forma como apresentamos a cultura escrita para as novas gerações deve garantir que o cérebro entenda o que fazer com ela: compreender o que lê e expressar por escrito o que se sente, se pensa, ou sabe. Se o cérebro é modelado por nós (Nicolellis, 202X), por nossas vivências e nossas atividades, e se queremos um cérebro que compreende o que lê e não que oraliza, desde o início lemos textos com e para as crianças para buscar ideias, informações, enfim, mensagens. E escrevemos, sempre, com e pelas crianças para expressar suas vivências.

Freinet propõe esse caminho quando defende que, na escola, lemos os textos do mundo e escrevemos os textos das crianças e percorremos esse caminho com elas desde a educação pré-escolar e pelo ensino fundamental adentro. Com o conjunto das técnicas que vai criando, garante às crianças e aos alunos acesso ao conhecimento escrito acumulado historicamente. Ao mesmo tempo, as experiências vividas, o conhecimento apropriado, os planos, os projetos, tudo se registra pela voz das crianças e dos alunos, registro este que é escrito pela professora ou professor enquanto as crianças

ainda não escrevem e registrado pelos próprios alunos à medida que vão se apropriando das técnicas de escrever.

Um dia típico numa sala que adota as propostas freinetianas começa com uma roda de conversa em que as crianças têm voz. O grupo que ali senta tem um nome que foi proposto e escolhido por seus componentes. Ali se contam as novidades que as crianças querem compartilhar com os colegas, planeja-se o dia, rememoram-se os combinados – as regras de convivência que são definidas coletivamente -, rememoram as atividades que devem ter continuidade no dia. E nesse processo, funções psicológicas superiores como a fala, o pensamento, a memória, a atenção, o autocontrole da conduta – a autodisciplina – além de valores morais e éticos são exercitados pelas crianças e pelos alunos: esperar a vez para falar, comentar os relatos dos colegas, compartilhar vivências, prestar atenção aos relatos dos colegas, avaliar propostas feitas por outras crianças, e posicionar-se em relação a elas são algumas das situações vividas em grupo. Ao relatar aquilo que chamam de novidades – experiências vividas fora da escola e que são compartilhadas na roda – as crianças exercitam a fala, o pensamento e a memória. O planejamento compartilhado com o grupo de crianças ensina a planejar - como afirma Vygotsky (2021) -, antes de ser interna, uma função é exercitada socialmente.

Os combinados rememorados na roda são antes problematizados no grupo, discutidos pela turma à medida que problemas de organização da turma ou de relacionamento vão aparecendo. Quando alguém do grupo - adulto ou criança - percebe um problema, uma assembleia tem lugar, isto é, o grupo discute junto o problema, todos podem opinar e, ao final, criam uma regra para a solução do problema - fazem um combinado – que o/a docente registra com as palavras das crianças. Para favorecer a leitura do combinado – inclusive pelas crianças que não leem – alguém da turma ilustra esse combinado que vai para a parede, na altura dos olhos das crianças. Sua leitura repetida é parte do processo

de manutenção do combinado – de educação da conduta. Também por isso as rememorações na roda de conversa que abre o dia.

Da adoção de um nome para a turma aos procedimentos diários da roda de conversa com que se inicia o dia, tudo é pensado para a formação de um espírito de grupo entre as crianças ou alunos. E todas as ações que compõem esse momento inicial do dia já afirmam para cada criança ou aluno seu pertencimento, seu direito a ter voz e vez. Assim, ao mesmo tempo em que se exercita a solidariedade e o espírito de grupo, se constituem também as condições para a construção de uma autoestima positiva em cada criança.

Essa atividade inicial contempla já o uso da escrita: o planejamento do dia é registrado para que o grupo acompanhe ao longo do período sua realização; as novidades relatadas pelas crianças são registradas pelo/a docente no quadro de modo que as crianças testemunhem os atos de escrita e dá origem ao jornal da turma.

As "novidades" relatadas pelas crianças e o nome do autor são registradas pelo/a professor/a (apenas a fala inicial - "Minha irmã perdeu um brinco na minha festa". Beatriz – e não os comentários que cada novidade relatada gera). Ao final desses relatos, a professora lê para a turma os relatos registrados e, por votação, a turma escolhe um que vai para o jornal da turma. Este, posteriormente será reproduzido pela professora – um exemplar para cada criança –, lido no grupo e ilustrado. A criança escreve seu nome na página ilustrada por ela, utilizando-se do crachá confeccionado pela professora com o seu primeiro nome e ilustrado por ela nos primeiros dias de atividade da turma. Essa ilustração favorece a leitura do próprio nome. Ao final de algumas semanas, quando todas as crianças da turma tiverem uma novidade no jornal, finaliza-se o jornal com a turma. Ilustrar uma página do jornal pode se constituir uma atividade em ateliê, ou em pequenos grupos, uma vez que para a Pedagogia Freinet, as crianças podem estabelecer seu próprio ritmo e agenda de atividades: não é necessário e nem esperado que todas façam a mesma coisa ao

mesmo tempo. Aprender a manejar seu tempo é elemento essencial na educação da inteligência e da personalidade dos pequenos.

O dia pode seguir com uma atividade de livre escolha das crianças, uma atividade diversificada ou uma atividade coletiva.

A atividade livre pode se desenvolver dentro da sala ou na área externa. Para estimular a diversidade de escolhas e a diversidade de vivências – na perspectiva vygotskiana de atividade realizada com o corpo, a mente e a emoção, atividade que encanta e com a qual a criança sempre aprende e se desenvolve – criamos na sala um ambiente investigativo como uma estrutura de oportunidades. Além de materiais diversificados na altura das mãos e olhos das crianças, organizamos com elas um levantamento do material existente na sala e das possibilidades de uso que eles apresentam. Isso se registra em dois painéis que vão para a parede e revelam "que materiais temos na sala" e "o que podemos fazer com esses materiais". O conteúdo desses painéis deve ser apontado em conjunto com a turma, tendo a/o professor/a como aquele que escreve aquilo que as crianças vão apontando. A professora também sugere materiais não percebidos por elas e propostas de uso desses materiais, sempre fazendo "boas perguntas", ou seja, em interlocução com a turma: "Será que a gente pode fazer cidades com os toquinhos de madeira e as caixinhas de papelão?", "Vamos colocar nesse painel também as sementes que coletamos?". Desse modo, vamos ensinando a turma a olhar e a imaginar possibilidades com os materiais. Esses painéis, a exemplo do que fazemos com os combinados e com o plano do dia, são ilustrados para que as crianças possam lê-los, a partir da ilustração que pode ser feita por elas.

Na atividade diversificada, as crianças se juntam em pequenos grupos para realizar uma atividade escolhida entre 4 ou 5 possibilidades anunciadas e organizadas pela professora: por exemplo, ilustração do jornal da turma, um jogo de mesa, construção com blocos de madeira, exploração de livros de história, criação com sementes. Como afirma Freinet (2010) – que sintetizou o cerne de sua teoria pedagógica em um conjunto de enunciados

que chamou Invariantes Pedagógicos -, a criança estará satisfeita e envolvida se puder escolher entre algumas possibilidades, mesmo que nenhuma delas responda inteiramente à sua vontade: o que não se concebe é o fazer imposto.

A atividade coletiva, dirigida pela professora, pode se dar como uma aula passeio, a produção de uma história coletiva inventada pelo grupo, a investigação de um tema de interesse da turma, uma atividade na área externa - em contato com a natureza, condição para o desenvolvimento harmônico na infância.

Na perspectiva freinetiana, a gestão do tempo em sala - ou seja, a maneira como se define quem escolhe, decide, pensa a atividade - se dá tanto em atividades que adotam a gestão de forma compartilhada, em atividades centrada na professora, quanto em atividades em que as crianças assumem essa gestão: as atividades livres.

Nas atividades diversificadas de gestão compartilhada, a/o professor/a propõe 4 ou 5 ateliês – espaços organizados para uma atividade em pequenos grupos com material diverso em cada um deles – e as crianças se organizam para trabalhar com os materiais disponíveis. A gestão compartilhada se configura uma vez que a/o professor/a planeja uma parte do processo (que materiais disponibilizar e como) e as crianças planejam outra parte (o que produzir com os materiais; envolver outras crianças no projeto ou atuar sozinha; utilizar todos os materiais ou parte deles...).

Na atividade dirigida pela/o professor/a, o processo de planejamento é centralizado na pessoa adulta. Cabem aí a leitura de histórias, a apresentação de novos materiais e outras ações que ampliam o acesso das crianças à cultura. São atividades pensadas, organizadas e dirigidas pela/o professor/a para cumprir o papel fundamental do/a professor/a: inserir a experiência das crianças no universo da cultura mais elaborada.

Na atividade livre, as crianças planejam, decidem, realizam as atividades de sua escolha. São formas de brincar que se constituem a partir do inventário de materiais e das possibilidades de atividades que o grupo ajuda a fazer e que, por isso, conhece e pode deles desfrutar.

Os momentos da rotina, como alimentação, higiene e cuidado do ambiente são sempre planejados e realizados em conjunto: a constituição de um grupo cooperativo é estratégia essencial desta pedagogia.

De um modo geral, as atividades, na Pedagogia Freinet, têm um caráter compartilhado: as aulas passeio, a elaboração do jornal de parede e a assembleia que discute e toma decisões a partir das sugestões e críticas que as crianças vão registrando no jornal de parede, a produção do jornal da turma, a criação de histórias, a produção diária do livro da vida e a correspondência interescolar são atividades construídas em conjunto pela/o professor/a e a turma. Essas técnicas se concretizam todas com textos formulados pelas crianças – a expressão de seus desejos de expressão, de suas intenções, de suas vivências – sendo registrados e, também, comentados pela/professor/a quando chama atenção das crianças para o esclarecimento de um fato relatado, para as formas da língua escrita que muitas vezes se distingue da língua falada. Em outras palavras, ao dar protagonismo às crianças, a pedagogia Freinet não tira o protagonismo do/a professor/a, ainda que reserve para essa relação uma horizontalidade que favorece a curiosidade, a iniciativa, o tateio livre e experimental com materiais, em outras palavras, a busca e o acesso ao conhecimento.

Numa escola com inspiração em Freinet, as crianças se movimentam livremente, supera-se a ideia de que todas precisam fazer a mesma coisa, todas ao mesmo tempo – o que liberta a/o professor/a da atitude impositiva e as crianças do fazer por imposição. A prática docente assume o acolhimento e a escuta como métodos do fazer docente (Staccioli, 2013) e, com isso, o dar voz e vez às crianças deixa de ser um discurso bonito e se torna uma prática desenvolvente.

Um dia típico se encerra com uma roda final em que o grupo registra os acontecimentos do dia: novamente, a voz é das crianças e o registro é da/o professor/a. Com isso vai se constituindo um livro da vida do grupo que será objeto de inúmeras visitas da turma, não apenas ao longo do mesmo ano, mas em anos

posteriores, uma vez que essa história da turma fica na biblioteca da escola como parte importante das produções escritas

Ao fechar este capítulo, me parece importante destacar que o conjunto de técnicas criadas por Freinet – que dialogam com as diretrizes estabelecidas por Vygotsky (Mello, 2023) para a apresentação da escrita para as crianças numa perspectiva humanizadora e desenvolvente – não visam apenas à formação de crianças leitoras e produtoras de seus textos. Ao ter as crianças como sujeitos ativos – agentes – em todo o processo, promovem a educação de cidadãos críticos, com autoestima positiva, com amor pelo conhecimento, pela arte, pela literatura, crianças solidárias que respeitam o meio ambiente e os outros.

Assim, mesmo que a escrita não seja a linguagem mais importante da educação infantil – vale lembrar o poema das Cem Linguagens (Malaguzzi, 2016) – ela é uma das cem linguagens e deve ser tratada como um dos instrumentos culturais a que as crianças podem e devem ter acesso... não numa perspectiva empobrecida, fragmentada e sem sentido – alienada e alienante, uma vez que ao promover o analfabetismo funcional, afasta possíveis leitores do prazer de ler - mas como um instrumento cultural autêntico que na sociedade atual tem seu papel no acesso à cultura historicamente criada por todos os seres humanos.

Referências

FREINET, Célestin. As Invariantes Pedagógicas. Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet. Disponível em: https://redefreinet.webnode.page/invariantes-pedagogicos/invariante-n%C2%BA-1/

LEONTIEV, Alexis A. O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis A. Uma Contribuição para uma Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Leontiev, A.A., Luria, A.

R., Vygotsky, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, São Paulo: Ícone/Edusp, 2010.

MALAGUZZI, Loris. As Cem Linguagens. In: Edwards, Carolyn; Forman, George; Gandini, Lella. Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Vygotsky e Freinet em Diálogo. Boletim do NAHum, edição especial de homenagem Celestin Freinet, dezembro 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2024/01/PERIODICO_Homenagem_2023-1.pdf

NICOLELIS, Miguel. O Verdadeiro Construtor de Tudo: como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos. São Paulo: planeta, 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do Acolhimento na Escola da Infância. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Havana: Editorial Cientifica Técnica, 1987.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Psicologia, Educação e Desenvolvimento. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Suely Amaral Mello é paulista de Dois Córregos, professora aposentada do Departamento de Didática da Unesp - campus de Marília onde fui professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação. Graduada em Letras pela Unesp e mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Tem assessorado Secretarias de Educação com a formação

de professoras para a Educação Infantil. Traduziu alguns livros em parceria com colegas e militantes da Educação Infantil e gosta de escrever tentando traduzir a teoria histórico-cultural em suas implicações pedagógicas numa linguagem que procura conversar com as professoras de Educação Infantil. É membro do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e co-coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil: teoria e práticas. e-mail: suemello02@gmail.com

Vez e voz às crianças: o jornal mural e a reunião de cooperativa no processo de apropriação da leitura e da escrita

Raquel Pereira Soares
Adriana Pastorello Buim Arena

Introdução

Este capítulo apresenta, discute e analisa o contexto e a produção de textos de crianças em processo de alfabetização, escritos em situação de trabalho pedagógico com as técnicas freinetianas, especificamente, o jornal mural e a reunião de cooperativa. Os textos aqui apresentados revelaram que as atividades ligadas à vida das crianças desempenham papel nuclear no processo de aprendizagem da escrita, porque proporcionam situações de escrita marcadas pelos sentidos da vida cotidiana na vida escolar ou fora dela. As criações de textos indicadas pelos livros didáticos não dão lugar para a livre expressão de ideias, de opiniões e de sugestões que todas as crianças podem efetivamente concretizar. É preciso dar vez e voz a elas e isso será comprovado ao longo deste capítulo.

Recentemente, vimos crescer em nosso país, com o aval do último governo (2019-2022), por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA – Decreto 9.765 de 11/abril de 2019), o fortalecimento e a concretização da implementação do método fônico para a alfabetização de crianças brasileiras matriculadas nos primeiros e nos segundos anos do Ensino Fundamental.

Essa política com ênfase no método fônico já vinha sendo colocada em práticas pedagógicas por todo o país, motivadas por explicações com base nas ciências naturais, como por exemplo, a fonoaudiologia, que descreve a fisiologia do corpo na produção de sons. No entanto, alguns pesquisadores brasileiros, entre eles Arena (2021), voltados para a área das ciências humanas, como a

educação, que analisa a subjetividade humana e suas complexas relações com o espaço histórico e cultural em que o homem se desenvolve, não permitiram que esse intenso programa mecânico de alfabetização circulasse sem críticas. Diversas frentes de resistência a favor de uma alfabetização humanizadora, alicerçadas em premissas humanistas e no princípio híbrido, não exclusivamente alfabético, que rege a escrita contemporânea, ganharam força diante da referida PNA. Dentre elas, podemos citar o trabalho do grupo de professores do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), fundado como movimento de resistência, que publica bimestralmente o *Boletim Alfabetização Humanizadora*[1], com reflexões teóricas e apresentações de práticas humanizadoras realizadas por professoras de diversos locais do Brasil. Também o grupo *Lecturi,* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU), resgatou a pedagogia Freinet ao propor a pesquisa intitulada "Pedagogia Freinet: os princípios da escola moderna para o ensino do século XXI" (2020-2023). Com estudos das obras do pedagogo francês, esse trabalho gerou práticas desenvolvidas com crianças e publicações com os resultados de todo o processo realizado. Estes grupos possuem laços estreitos porque almejam uma educação humanizadora, fincada na cultura popular de crianças pobres.

Neste capítulo, centraremos o foco da discussão na pedagogia fundada por Célestin Freinet (1896-1966). Suas ideias e práticas pedagógicas, seu engajamento por um mundo sem guerra, por uma sociedade igualitária ganharam o mundo. Dentre tantas ações e frentes que esse pedagogo da educação do povo liderou, o destaque dado a ele nesse capítulo será o de professor extremamente preocupado e inquieto com a educação do seu tempo, principalmente com os processos de ensino da escrita, com os materiais de leitura, com os manuais escolares, com o mobiliário, com a organização do espaço da sala de aula e com os currículos escolares. Para ele, a escola necessitava de uma mudança profunda

[1] Para saber mais acesse: https://nahum-lescrever.com.br/

em seus pilares didáticos e em sua forma de inserção social para "colocar a criança no centro das preocupações pedagógicas, dar preferência à ação fecunda sobre pensamento puramente especulativo, esta é a revolução copernicana que se deve realizar com urgência na educação". (Freinet, 1998, p. 287).

Continuamos caminhando pela mesma via de Freinet, porque é com ela que sonhamos chegar a uma escola melhor para os filhos dos trabalhadores. A escola requer uma revolução de valores, de conceitos, de ciência. Um ser humano, criança ou adulto, não pode ser tratado como um elemento imóvel da natureza, porque não o é. No século XVII, as ciências da natureza e seus métodos foram anunciados por grandes nomes como René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626) que abriram espaço para que no século XVIII a revolução industrial pudesse acontecer baseada no progresso científico, que tudo justifica. Era um momento profícuo para estudar a natureza descolada do seu movimento permanente, transformador e complexo.

Nesta perspectiva positivista, todo objeto de estudo se torna imóvel, quando recortado do contexto de mutabilidade, de sua verdadeira essência concreta, do qual é retirado. Assim como nos dias que correm, a fonoaudiologia, ligada às ciências da natureza, estuda o movimento do diafragma, da língua e da boca para produzir sons, descolados do enunciado produzido, de seus sentidos e de seus significados, desconsiderando os processos de ler e de escrever.

Os empreendedores com suas máquinas a vapor nas fábricas fizeram uma grande virada econômica, mas não consideraram os impactos que a história da industrialização traria ao complexo emaranhado das relações natureza-homem, esquecido e rejeitado pelos recortes das ciências naturais e interesses monetários, à exploração da classe operária, seus efeitos nos salários indignos, nas longas jornadas de trabalho, nas condições insalubres, na divisão do trabalho na linha de montagem dos produtos, no crescimento urbano desordenado e na degradação do meio ambiente. A História é a prova viva de que essa forma de atuar na

natureza, estudá-la e manipulá-la não resultou em vida humanizada. Não é com essa base paradigmática que concebemos a educação. Aprender a relacionar fonemas a grafemas não forma leitores e criadores de textos.

Para transformar a escola, é preciso também transformar seu espaço e suas ferramentas, é necessário trocar seus recursos precários por instrumentos e dispositivos que realmente são empregados na vida. Freinet propôs novos instrumentos de trabalho pedagógico que solicitavam outro materialismo escolar, não aquele do livro didático, da caneta e do papel.

Segundo Oliveira (1995, p. 143), "o materialismo escolar constitui, verdadeiramente, a pedra angular da obra Freinet. É nele – e, concretamente, através da elaboração de "ferramentas" e "técnicas" de trabalho – que se corporifica sua proposta educativa". Portanto, todo o material disponível em sala de aula, - giz, pincel, tecido, papéis de diferentes gramaturas, tinta, imprensa, máquina fotográfica, rádio, projetor de filmes, ferramenta de trabalhos manuais entre tantos objetos utilizados na vida cotidiana - a organização do espaço escolar, o arranjo das carteiras, o espaço externo da sala de aula, o material nas paredes e a forma de trabalho do professor compunham para Freinet o material para produção de trabalho na escola. Com precariedade material, somente é possível um ensino igualmente precário, incompleto e insatisfatório.

As técnicas freinetianas de trabalho, que substituem as tarefas mecânicas dos métodos tradicionais, estão subordinadas ao materialismo escolar. Amplamente conhecidas, elas foram pensadas, estudadas, utilizadas e testadas por Freinet na relação que ele construiu na práxis diária de um professor em sala de aula multisseriada; a intenção do autor não era somente substituir uma forma de ensinar por outra, mas promover uma mudança concreta do meio material e das relações sociais onde se realizava o ensino. Segundo Oliveira (1995, p. 146), as técnicas Freinet

> [...] formaram um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionado na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos. Uma das coisas que Freinet mais temia era justamente que as técnicas por ele introduzidas se tornassem um "método".

A elaboração das técnicas freinetianas e a exclusão do uso dos livros didáticos no processo de ensino da leitura e da escrita foram revoluções que Freinet realizou no meio escolar. A palavra técnica no contexto da Pedagogia Freinet não pode ser vista ou entendida num contexto tecnicista, e nem ser reduzida a um conjunto de procedimentos ou ações para obtenção de um fim ou resultado. Por *técnicas* freinetianas deve-se entender *modos de fazer, pensados e elaborados como instrumentos de produção* e não de mecanização como em outros contextos a palavra técnica é empregada, porque a pedagogia Freinet é o resultado "de um ensaio experimental realizado ao longo dos anos" (Freinet, 1975, p. 40), em que o autor francês, impulsionado por suas inquietações e sensibilidade, foi experimentando e tateando formas de ensinar que se despregassem dos moldes embolorados e empoeirados da educação reducionista dos manuais, dos ditados, das histórias encomendadas para ensinar grupos silábicos.

Esses ensaios experimentais resultaram no que Freinet chamou de *Técnicas Freinet*, e não método Freinet, porque "o método é um conjunto definitivamente montado pelo seu iniciador, que se deve encarar tal como é, tendo apenas o autor autoridade para modificar seus dados" (Freinet, 1975, p. 44). Uma escola ou proposta pedagógica que se baseia na vida, deve, exclusivamente, soltar-se para a vida, abrir as portas da sala de aula para a vida entrar, e nela agir como se opera em sociedade, com práticas de atividades reais e endereçadas às pessoas, à comunidade com objetivos definidos.

As técnicas Freinet foram pensadas para serem trabalhadas por professores e atender às necessidades de aprendizagem das crianças, por isso não são rígidas e a ideia original do autor não deve ser seguidas à risca, ao contrário, são passíveis de

modificações e adequações à realidade, porque a pedagogia Freinet compreende a sociedade em movimento. Entretanto, tudo o que se propõe em uma prática que se nomeia de Pedagogia Freinet não pode perder a essência de seu trabalho que respeita como princípios a livre expressão, a livre pesquisa e o tateamento experimental (Sampaio, 1989, p. 218). O uso das técnicas freinetianas não exige grandes custos ou investimentos de grandes instalações, porque podem ser praticadas com crianças de diferentes faixas etárias e desenvolvidas em qualquer lugar. O aspecto mais desafiador é a mudança de visão do professor, porque é o único que pode mudar a realidade de como ensinar os sentidos da vida e promover uma educação voltada para a emancipação da criança como cidadão.

Como planejar a aula para promover essa emancipação? Como saber se estamos no caminho certo? Basta sempre se perguntar diante da atividade planejada: as pessoas fazem isso na vida? Se a resposta for afirmativa, siga com sua proposta, mas se for negativa, descarte-a e recomece seu planejamento. Para esclarecer sobre o que estamos propondo, apresentamos um exemplo: depois de assistir a um filme, o que as pessoas fazem? Um desenho da parte que mais gostou? Não. Elas conversam sobre suas impressões, dúvidas e descobertas.

As técnicas Freinet abrem caminho para que as vozes das crianças sejam ouvidas, e que as atividades realizadas também sejam parte de suas escolhas. A seguir, discutiremos o trabalho com as técnicas freinetianas *jornal mural* e *reunião de cooperativa* realizadas com uma turma ainda em processo de alfabetização, com alguns alunos que já escrevem algumas palavras e outros ainda não. Para melhor compreensão do processo, serão apresentadas as técnicas *jornal-mural* e *reunião de cooperativa.* Em seguida será feita a descrição do trabalho realizado, e posteriormente, apresentados e analisados os textos produzidos pelas crianças.

O jornal mural e a reunião de cooperativa em ação

O *jornal-mural* ou *jornal de parede* é uma técnica utilizada para que as crianças possam expressar de forma escrita suas queixas, seus anseios, suas críticas, suas felicitações, propor soluções ou comentar do que gostaram ou não em relação ao cotidiano das aulas, da escola e da vida fora dela. É um espaço em que as crianças têm a possibilidade de escrever de forma livre suas opiniões.

Na sala em que o trabalho foi realizado com o jornal mural, as crianças depositavam os bilhetes escritos em um painel de pano denominado *avaliação* que continha quatro bolsos, e, em cada um deles, as afirmativas: *Eu critico*, *Eu proponho*, *Eu felicito* e *Eu pergunto*, tal como apresentado a seguir.

Imagem 1 - Jornal mural



Fonte: arquivo pessoal da autora Raquel Pereira Soares.

Para que as crianças envolvidas no trabalho pudessem compreender a técnica do jornal mural e se envolverem no processo, no início do ano letivo foi explicado a elas que durante a semana poderiam escrever, nos papéis em branco disponibilizados, comentários sobre tudo o que ocorria na sala de aula e colocar, de acordo com a manifestação, nos bolsos do painel equivalentes ao sentido da escrita produzida. Naquele momento, fazia-se

necessário explicar a relação entre os bolsos, as expressões e os bilhetes que seriam ali deixados.

Foram estabelecidos dois combinados: os bilhetes deveriam ser assinados para serem lidos e comentados. As crianças não poderiam arrancar folhas dos cadernos, porque deveriam usar os papéis para uso exclusivo do jornal mural, disponibilizados em uma caixa que ficava no armário de acesso livre para todas. Por fim, foi esclarecido e combinado com elas o dia da semana em que seria realizada a *reunião de cooperativa* para ler e conversar sobre os bilhetes e ajustar os rumos das ações em sala de aula de forma cooperada.

A *reunião de Cooperativa* é outra técnica Freinet que não pode existir descolada do jornal mural, porque é nesta reunião que professoras e crianças lerão os bilhetes depositados nos bolsos do jornal mural e terão o espaço e o tempo necessários para falarem e ouvirem todos os colegas, e, juntos, poderão construir, de maneira colaborativa, novos projetos de ensino e de empreendimentos que desejam realizar. Também pode ser o momento para que sejam repensadas as regras de convivência, exercendo assim, com todo o poder da palavra, a construção de sua futura cidadania. Trata-se, portanto, de uma reunião entre pessoas que convivem diariamente na sala de aula, professora e crianças - às vezes outros funcionários da escola poderão ser convidados a participarem, caso o tema exija - para conversarem, debaterem e juntos pensarem sobre o trabalho da sala e sobre os processos de ensino e de aprendizagem. As reuniões são levadas a sério, como tem que ser, assim como na vida. As crianças assumem responsabilidades, se comprometem com as propostas, com as decisões e com os andamentos das atividades.

Na sala de aula em análise, a reunião de cooperativa era assim organizada: no início do ano letivo, era apresentado e explicado o funcionamento do jornal mural às crianças, e, em seguida, combinava-se o dia da semana para a realização da referida reunião. No dia estabelecido, escolhia-se um secretário e um vice-secretário, os quais fariam as anotações e a organização do caderno de registros da "Reunião de Cooperativa". Antes que cada reunião

começasse, a professora relembrava as regras de funcionamento da atividade e esclarecia a importância de escutar as posições dos colegas com respeito e sempre que necessário dar ao outro o direito de resposta. Na sequência, passava-se para a leitura dos escritos contidos em cada bolso. Os secretários realizavam a colagem de cada manifestação no caderno e acrescentavam, por escrito, os comentários ou os combinados em relação ao tema levantado. Ao final da reunião, os secretários assinavam o caderno e, quando necessário, elaboravam um texto complementar e encerravam a sessão. Nesta técnica, o protagonismo é da criança. A aprendizagem das relações humanas, de convivência e de cooperação vão sendo construídas, porque aos poucos aprendem a ouvir opiniões diversas, a argumentar a favor ou contra uma proposta, a defender seus pontos de vista.

O *jornal mural* e a *reunião de cooperativa* são dispositivos que permitem às crianças escreverem sobre situações existentes na vida, que solicitam delas a responsabilidade de falar e de escrever sobre os acontecimentos da sala e sobre a sua convivência com os colegas. As técnicas criam lugar para a interlocução e para as tomadas de decisão. Escrever textos na escola que expressem o pensamento, os sentimentos e as necessidades das crianças ainda é um grande desafio. Esse direito ainda é negligenciado no contexto escolar, porque não se ensina às crianças, de forma efetiva e verdadeira, o papel social da escrita. As atividades escolares, geralmente, são de treino e não colaboram com o processo de produção. As crianças não sabem empregar a escrita para os fins aos quais ela se destina.

Freinet sempre se preocupou em oferecer atividades pedagógicas que propiciassem uma formação completa e humanizadora a seus alunos. Para ele a aprendizagem da escrita jamais aconteceria com treinos infindáveis em busca de relações entre fonemas e grafemas. Convicto de que se aprende escrever escrevendo, ele ensinava as crianças a se apropriarem da escrita por meio do ato vivo e concreto de escrever matérias ligadas ao uso de suas funções reais de transformação da realidade. Ao propor as

técnicas do *jornal mural* e da *reunião de cooperativa*, ele garantia que as crianças pudessem escrever sobre suas angústias, necessidades e sugestões, conferindo a elas o uso da escrita de forma social e contextualizada, e, acima de tudo, de ter o direito de opinar e de organizar a rotina do trabalho escolar em que estariam engajadas.

Com essas duas propostas pedagógicas associadas, as crianças falam sobre seus problemas, propõem soluções e se comprometem com a execução de tarefas, porque foram elas que pensaram, definiram os caminhos da ação e registraram os combinados. Nesse contexto, o adulto colabora com a interação, e quando necessário, auxilia na resolução dos conflitos, propõe alguma solução. Esses momentos são um espaço de diálogo, de produção de enunciados, escritos e orais, vivos e significativos em que as crianças podem expressar sua visão sobre os acontecimentos do mundo e das relações entre eles.

O registro escrito, promovido por estas técnicas freinetianas, se potencializa e ganha o status de palavra lavrada, plena de valores, de significados e de compromissos assumidos, porque se manifesta nos bilhetes que foram registrados no caderno para esse fim. É possível recorrer a ele quando um combinado for descumprido. Segundo Oliveira (1995, p. 152), Freinet gostava da concretude, gostava de materializar o trabalho das crianças porque é a "unidade entre o pensar e o agir, entre o intelectual e o manual".

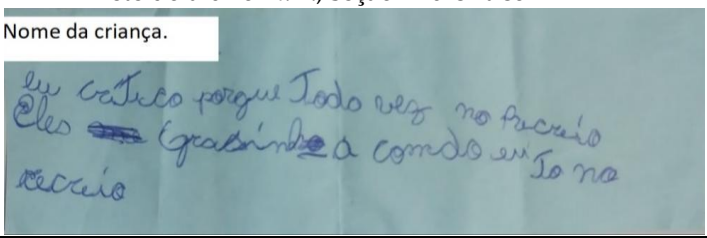
Hora da pergunta fatal! Esta atividade acontece na vida? Sim, em reuniões de condomínio, nas assembleias legislativas, em todas as instâncias de organização social. Então, posso seguir com meu planejamento porque o *jornal mural* e a *reunião de cooperativa* são técnicas da vida, que conferem à criança a responsabilidade de falar, de escrever e de tomar decisões coletivas e assumir sua parte de responsabilidade na produção do trabalho.

A escrita de textos no contexto do jornal mural e da reunião de cooperativa

Neste tópico, serão apresentadas produções escritas que foram depositadas nos bolsos das seções do jornal mural e decisões tomadas pela classe durante o debate inscritas no caderno de registro da reunião de cooperativa. A atenção será focada nos textos de uma criança que atuou como secretária e que ainda não estava completamente alfabetizada, mas utilizou o espaço que as técnicas freinetianas lhe conferiam para expressar-se por meio da escrita. É importante lembrar que, independentemente se a criança está alfabetizada ou não, no jornal mural e na reunião de cooperativa é assegurado a ela o direito de expressão, porque nas técnicas freinetianas a livre expressão é o fio condutor da prática pedagógica. E, neste caso, a escrita poderá ser feita com o auxílio da professora.

A apresentação dos registros se fará na seguinte sequência: primeiramente, o bilhete que estava em um dos bolsos do jornal mural, seguido da transcrição; depois o registro conclusivo da secretária após o debate em grupo. A imagem 2 revela um registro da seção "Eu critico". Logo abaixo do bilhete está a transcrição da escrita tal como a criança o redigiu.

Imagem 2 - Bilhete do aluno N.K., seção "Eu critico"

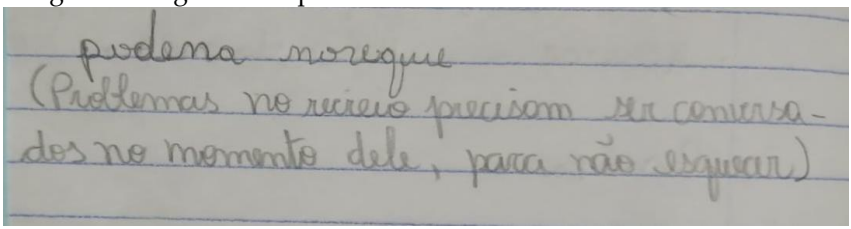


Transcrição:
Nome da criança.
eu crítico porque Toda vez no recreio
Eles Gracinha comdo eu To no
recreio

Fonte: arquivo pessoal da autora Raquel Pereira Soares.

A secretária leu o bilhete exposto na imagem 2 e a criança que o redigiu explicou diante de todos que não se lembrava mais quais eram as "gracinhas" que a incomodavam durante o período do recreio. Após um pequeno diálogo com a turma sobre *respeito*, o grupo chegou à conclusão de que os problemas que ocorressem no recreio deveriam ser resolvidos durante o recreio para não cair em esquecimento, como neste caso. A secretária da reunião colou o bilhete no caderno e escreveu o registro conforme indica a imagem 3.

Imagem 3 - Registro da após discussão



Fonte: arquivo pessoal da autora Raquel Pereira Soares.

Na imagem 3 observamos que a escrita não convencional da secretária da reunião foi mantida no caderno conforme ela escreveu, sem repreensões ou correções. Manteve-se a escrita da criança para mostrar a ela que seu registro era legítimo e aceito pela turma, garantindo-lhe um espaço de livre expressão, de confiança e de respeito. Logo abaixo, por se tratar de um caderno coletivo, a professora da turma transcreveu o registro da secretária. Essa transcrição ocorreu na presença da aluna e com sua autorização e ajuda. Houve o cuidado de explicar para ela que havia faltado algumas palavras para que a informação ficasse completa, e por isso a professora completaria a escrita. Com o consentimento da secretária, a professora concluiu a transcrição.

Para escrever a solução proposta na reunião de cooperativa "*Problemas no recreio precisam ser conversados no momento dele, para não esquecer*" a secretária utilizou duas palavras "*podena noreque*" (*problema no recreio)*. A tentativa da aluna nos apresenta uma

produção de texto em processo de apropriação, no entanto, sintetiza um contexto de diálogo ocorrido na turma em que a aluna estava presente e inserida, portanto, mesmo que o registro não apresente os moldes convencionais da escrita estabelecidos pela sociedade, ele expressa um enunciado vivo, contextualizado e significativo.

Numa perspectiva de alfabetização humanizadora, o texto produzido pela aluna vem repleto de significado, porque está ancorado na palavra do *Outro* desencadeado no diálogo da reunião de cooperativa. Bajard e Arena (2015, p. 260) destacam que durante o processo de aprendizagem dos atos de ler e de escrever, a palavra do *Outro* expressa nos enunciados, contribui de forma significativa na produção de texto porque

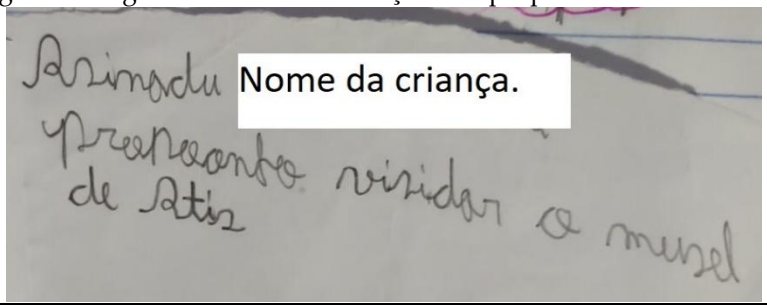
> Os valores impregnados nas palavras escritas, nos signos verbais gráficos, também constituintes dos pensamentos do Outro, batem-se com e contra os signos de quem aprende a escrever e a ler, no processo de formação da consciência. As palavras de um rolam em direção às palavras do outro, se friccionam umas às outras, se repelem, se estranham, se misturam, se reformam; são recriadas, renascidas e ressignificadas; se alimentam de vida, são transformadas pela consciência de cada um, em novos atos sempre únicos, porque autônomos.

Portanto, mesmo quando a criança em processo de alfabetização não consegue escrever um texto nos modelos da escrita convencional, mas faz suas tentativas inseridas em um contexto significativo de produção, as palavras expressas são cheias de vida e de significado, elas cumprem o papel social de expressar o pensamento e registrar o vivido. Nesse caso, a secretária da reunião escreveu "*podena noreque*" para expressar o combinado que emergiu da discussão do grupo.

Na mesma reunião de cooperativa, na seção "Eu proponho", a secretária fez um outro registro conclusivo das discussões. A

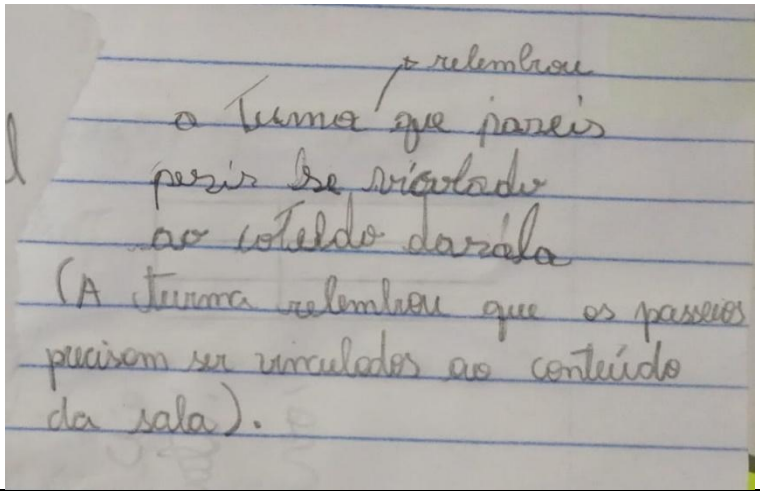
imagem 4 apresenta o bilhete com a proposta, logo abaixo a transcrição, e, em seguida, a escrita da secretária.

Imagem 4 - Registro conclusivo da seção "Eu proponho"



Transcrição:
Asinadu nome da criança.
Propoonho visidar o musel de atis.

Fonte: arquivo pessoal da autora Raquel Pereira Soares.



Transcrição:
A Turma (relembrou) que paseis pesis se viovlado ao conteldo dasala.

Fonte: arquivo pessoal da autora Raquel Pereira Soares.

Na seção "Eu proponho" um aluno fez a proposta de visitar o Museu de Artes da cidade. Esse tipo de pedido de passeios ou visitas era muito comum entre as crianças, porque elas tinham o

jornal mural e a reunião de cooperativa como um espaço para negociar suas proposições e ideias. No entanto, em uma reunião anterior a essa que estamos analisando, como apareceram muitos pedidos de aula passeio, a turma decidiu que as saídas da escola somente seriam realizadas se estivessem vinculadas a algum projeto ou conteúdo que a sala estivesse empenhada em realizar. Por isso, a secretária da reunião redigiu: "A Turma (relembrou) que paseis pesis se viovlado ao conteldo dasala" (A turma relembrou que os passeios precisam ser vinculados ao conteúdo da sala).

Neste registro a aluna conseguiu produzir um texto mais completo do que o apresentado no registro anterior, em que ela escreveu somente duas palavras, neste, ao contrário, faltou somente o verbo "relembrou". A transcrição da professora foi mantida obedecendo ao padrão combinado desde o início da reunião. O avanço de escrita nesta inscrição se deu porque a menina recorreu ao registro da reunião anterior, pois foi preciso reler o combinado feito para todos os presentes. O caderno se tornou naquele momento um elemento de memória e um recurso que a auxiliou na escrita.

Na imagem 4, tanto no bilhete, como no registro da secretária, percebem-se erros ortográficos. Estes são comuns na produção de crianças em processos de alfabetização, entretanto, os registros inscritos nestas duas técnicas freinetianas não têm a intenção de avaliar erros ortográficos, lexicais ou outros, para tomá-los como ponto de partida para lições de gramática, mas para possibilitar a construção do enunciado, garantir a livre expressão, vivenciar e constituir um espaço democrático em que as crianças possam falar, ouvir, escrever seus desejos e impressões, expor e defender com clareza seus pontos de vista, redigir com objetividade bilhetes curtos e claros. Ainda assim, isso não impede que ele se torne um recurso de planejamento e de intervenções do docente no processo de ensino e de aprendizagem em outros momentos da aula.

As técnicas freinetianas *jornal mural* e *reunião de cooperativa* garantem às crianças um espaço de produção de enunciados vivos e vinculados à vida cotidiana da escola. Os alunos podem se

expressar de forma segura e livre, o que lhes conferem uma aprendizagem da linguagem escrita vinculada às funções sociais e como ela é usada na vida cotidiana. Nessa perspectiva, as crianças aprendem a ler e a escrever baseadas nos pressupostos de uma alfabetização humanizadora, que preconiza o ensino dos atos humanos de ler e de escrever textos, ou seja, o ensino da linguagem escrita viva, como ela é usada na sociedade pelos seres humanos. Isso significa que as crianças serão iniciadas em práticas sociais da leitura e da escrita desde o ingresso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não em exercícios de treino e de decodificação de palavras ou letras soltas.

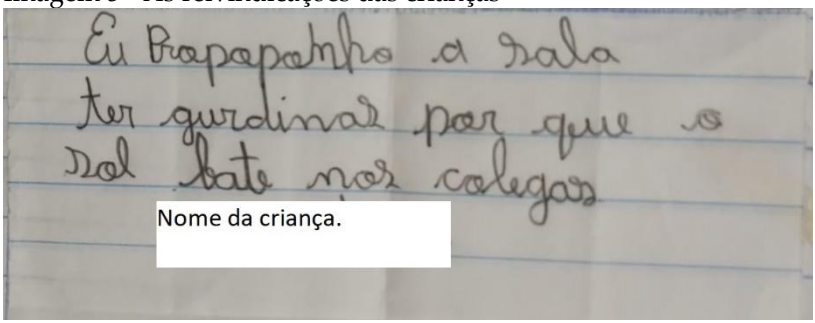
Bajard e Arena (2015, p. 254) nos alertam que, na escola, "os objetos a serem apropriados seriam os *atos* de ler e os *atos* de escrever, construídos historicamente, encontrados e realizados somente quando o homem tem a intenção de se manifestar, de estabelecer diálogos com os outros por meio de um instrumento específico: os enunciados escritos". Os autores consideram *atos humanos* aqueles construídos nas relações entre os seres humanos que podem ser transferidos, ensinados e apropriados por futuras gerações. Os atos de ler e de escrever seriam aqueles que estariam presentes nos enunciados escritos como as cartas, os contos, os poemas, os cartazes, os bilhetes, as mensagens de *e-mail* entre outros que, inseridos em um contexto social e histórico, permitam o acesso ao pensamento do outro, e na "escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro." (Bajard; Arena, 2015, p. 260).

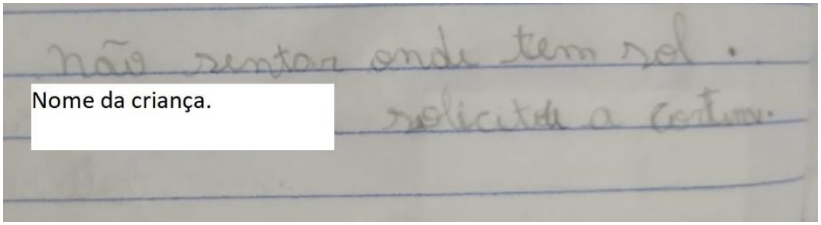
A escola é um espaço social e cultural onde as crianças estão inseridas e ela pode se constituir como um lugar de interação social de aprendizagem dos atos humanos. Na instituição de ensino, as crianças convivem com seus pares, trocam informações, brincam e interagem com diversas formas de linguagem, pessoas e objetos, portanto, esse espaço também pode ser vinculado como o lugar de ensino e de aprendizagem de aptidões humanas, como é o caso dos atos ler e escrever.

O ato de escrever no âmbito escolar deve ser ensinado como um processo cultural, relacionado com objetos ou situações que representem algum interesse para a criança, ou ainda, que tenha algum significado funcional para ela. Para Mello (2010, p.182), "a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço". Logo, podemos considerar que o uso das técnicas freinetianas jornal mural e reunião de cooperativa proporcionaram às crianças da turma um ensino dos atos humanos de ler e de escrever contextualizado, permeado de vida e ligado à função social da escrita, porque elas vivenciaram e participaram de um processo efetivo de produção dos enunciados por meio da expressão de desejos, de sonhos, de ideias e de sentimentos sobre os assuntos cotidianos da escola que faziam parte do contexto histórico, social e cultural daquelas crianças e, consequentemente, lhe conferiram a apropriação da linguagem escrita.

O jornal mural e *a reunião de cooperativa* se tornaram um espaço seguro e confiável para as crianças, porque elas se sentiam livres em suas manifestações. Aos poucos, incorporaram o uso das técnicas como uma forma de reivindicar as necessidades da sala. A imagem 5 revela um pedido de uma aluna.

Imagem 5 - As reivindicações das crianças





Fonte: arquivo pessoal da autora Raquel Pereira Soares.

O primeiro registro mostra uma proposta apresentada por uma criança sobre a necessidade de a sala de aula ter cortinas, porque o sol atrapalhava os colegas. Logo abaixo, está o texto da secretária da reunião de cooperativa escrito após o debate. Foram propostas duas soluções, a primeira de curto prazo era a de os alunos sentarem-se em algum lugar onde não incidisse o sol; e a segunda foi a solicitação de cortinas à direção da escola. Essa necessidade surgiu do contexto da sala de aula, porque no período da manhã o sol batia nas janelas e permanecia até por volta das 9 horas. Isso incomodava as crianças, provocava calor, queimava a pele e dificultava o processo de aprendizagem devido aos reflexos na lousa. Embora estas técnicas não tenham como objetivo ensinar a produção de texto ou a melhorar textos com discussões gramaticais e ortográficas, decisões decorrentes da reunião podem se estender a aprendizagens outras, como a proposta de pedido formal à direção para aquisição de cortinas. Elas terão que produzir um gênero específico e tudo que está em seu complexo enunciado.

Ao utilizar o jornal mural para propor uma solução de um problema estrutural da sala, a criança mostra confiança no processo e a certeza de que seria ouvida e, que juntos poderiam encontrar uma resolução. Esta é a maravilha das duas técnicas freinetianas: deslocar o centro das decisões, retirar das mãos e da voz do professor a autoridade e a responsabilidade de tudo que acontece no contexto escolar. As crianças, quando inseridas em práticas coletivas de trabalho, como as do jornal mural e da reunião de cooperativa, sentem-se responsáveis pela sala, pelo espaço, pelo

material, pelos problemas, pela convivência e começam a compreender que a escola é um espaço de vida coletiva.

Além disso, as crianças ouvem seus pares com respeito. Elas não mais se calam diante daquilo que as incomodam e as tornam incapazes de aprender ou conviver no espaço escolar oferecido a elas. A escola deixa de ser o espaço do silêncio e se torna local de reflexão, de fala responsável, de cooperação, de produção escrita e oral e de exercício de cidadania.

Santos (1991, p. 150) apresenta em seus escritos sua experiência com a Pedagogia Freinet para o ensino da Língua Portuguesa. Em um dos seus relatos, ela explana a técnica reunião de cooperativa,

> Embora não seja uma atividade específica de Língua Portuguesa, a reunião de cooperativa, enquanto instrumento didático para o ensino dessa disciplina permite ao aluno o exercício da linguagem não como um simples dever escolar, mas como uma atividade social, por intermédio da qual diferentes funções, registros e modalidades de linguagem interagem.

As técnicas freinetianas estão a favor da livre expressão das crianças e de um processo de ensino e de aprendizagem vivo e contextualizado. No que se refere à linguagem escrita, as técnicas *jornal mural* e *reunião de cooperativa,* além propiciar às crianças produção de textos sociais e reais que cumprem a função social da escrita, garantem às crianças um lugar de fala, de voz e de escuta ativa e respeitosa.

Conclusão

O objetivo deste capítulo era o de apresentar a produção de textos de crianças em processo de alfabetização escritos durante o trabalho com as técnicas freinetianas *jornal mural* e *reunião de cooperativa*. Os textos analisados nos revelam que, apesar de não ser alfabetizada, a criança que escreveu os textos, os redigia inserida

em um contexto em que poderia se expressar da forma como sabia: com textos contendo informações incompletas, com erros gramaticais e ortográficos. Além disso, a escrita da criança era amparada pelo ambiente de trocas de argumentos, pontos de vista e opiniões gerado pelas técnicas freinetianas, que garantia a escrita de um texto vivo.

Nesse contexto de produção, as crianças vivenciavam um processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita que não era focado na decodificação do código - como desenhar letras e sílabas ou relacionar sons entre grafemas e fonemas – mas na leitura e na produção de textos que perpassam a vida cotidiana escolar.

No que se refere às técnicas freinetianas *jornal mural* e *reunião de cooperativa* foi observado que elas proporcionam um espaço de escrita importante sobre temas do cotidiano escolar, permitindo a expressão de ideias, opiniões e sugestões mediante a escrita. As técnicas garantem um espaço de escuta, de fala e de debate em que as crianças são protagonistas para defender sua opinião, e assim também desenvolvem a linguagem oral. Por meio da escrita as crianças aprendem a registrar de forma resumida o debate, desenvolvendo a capacidade de síntese e de registro.

Em suma, as técnicas freinetianas analisadas permitem o exercício da cidadania envolvendo as crianças em um ambiente de respeito e de compromisso com os registros depositados nos bolsos do jornal mural e com os combinados firmados nas reuniões de cooperativa.

Célestin Freinet foi um professor muito atento às necessidades dos seus estudantes. Ele respeitava o ritmo da criança e preconizava o método natural de aprendizagem. A Pedagogia Freinet e seu legado são imprescindíveis para quem acredita nas crianças, nas suas potencialidades e na sua capacidade de aprender e de se expressar. Estudar, pesquisar e difundir os princípios da Pedagogia Freinet se torna necessário diante de dados tão assustadores sobre o ensino da leitura e da escrita em nosso país.

Resgatar a Pedagogia Freinet e suas técnicas de livre expressão é garantir as crianças o direito e o acesso ao ensino de uma linguagem escrita *viva*!

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (14), 62-76, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2021528

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., *et al*. (Orgs.). *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *A Educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, Sueli. A apropriação da escrita como um instrumento complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet*: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de professores, 1995.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet*: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, Maria Lúcia dos. *A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa*: Pedagogia Freinet. São Paulo: Scipione, 1991.

Raquel Pereira Soares é graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Saragoza - Espanha. É professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisas na área de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação literária e Pedagogia Freinet. e-mail: raquel.pereira@ufg.br

Adriana Pastorello Buim Arena é graduada em Filosofia e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília. Realizou pós-doc na Université Paris IV – Sorbonne e na Université de Strasbourg, Faculté de Lettre. É professora e pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG. Suas pesquisas estão relacionadas com a área de ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica, com Educação Literária e com a Pedagogia Freinet. e-mail: dricapastorello@gmail.com

O desenho à luz de Freinet: um relato de "experiências" e "tateios"

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros

Apresentação: vamos conversar?

O intuito deste artigo é que seja uma boa conversa com você leitor/a, em que possamos dialogar para além do desenho, tema central deste trabalho, mas que juntos passamos a compreender o que move o ato de desenhar. Assim, traremos (Eu e minha filha) um pouco de nossas relações com a arte, a infância, a criação, as relações de mediação entre adulto (mãe e pai) e criança (filha) e como Freinet fez e faz parte da nossa história. Tentaremos aqui narrar o vivido de maneira que compreendam que o desenho significa mais que papel e lápis, e sim movimento vivo dos registros infantis.

E como disse minha pequena "É desenhando que se aprende a desenhar". Até parece que ela leu um dos livros de Freinet sobre o assunto, mas que, na verdade foi uma de suas falas em um curso que ela ministrou comigo partilhando suas experiências na cidade de Londrina nas dependências da UEL, quando perguntaram sobre sua relação com o desenho. Nas palavras de Freinet (1977, p. 30) "Chegou a vez do método natural do desenho comprovar que é desenhando que a criança aprende a desenhar".

Acredito que se soubermos ouvir as crianças para além dos ouvidos, poderemos construir juntos com elas um legado de conhecimento jamais visto. E o que seria ouvir para além dos ouvidos? A educadora italiana Carla Rinaldi (1999) salienta que a pedagogia da escuta significa ouvir para além dos ouvidos, compreendendo cada gesto, cada olhar, cada expressão e cada uma de suas diversas linguagens.

É a partir desse pressuposto e da resposta da nossa pequena "Desenhando é que se aprende a desenhar" que vamos iniciar essa conversa: O que é o desenho para você?

Imaginamos que tenha respondido que é:

- A arte de representar ou criar formas;
- É uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil;
- É uma maneira das crianças expressarem seus sentimentos;
- É um suporte artístico;
- É a arte visual de representar algo.

Essas e muitas outras respostas podem ter feito parte de suas reflexões à pergunta acima. Eu diria que todas se completam, mas que a sua essência está em compreender que desenhar para a criança é uma manifestação expressiva viva em relação ao mundo em que ela tateia. Para Freinet (1977) o desenho se caracteriza como uma expressão gráfica que se desenvolve seguindo o mesmo processo da escrita. Assim:

> Por este processo, sem regra preestabelecida, sem cópia de modelos, sem qualquer explicação exterior, a criança atinge experimentalmente o domínio do desenho. A partir desse momento, sabe caminhar, e não são as explicações que poderão vir a dar-lhe que irão modificar a sua maneira de andar; sabe falar e não terá mais do que aperfeiçoar a sua arte; sabe desenhar e pintar e poderá enfrentar experimentalmente quaisquer dificuldades que dominará segundo os mesmos processos de impregnação viva. (Freinet, 1977, p. 24).

Para compreendermos melhor esse processo, é necessário nos aprofundarmos no conceito de método natural e do tateio experimental. Faremos esse movimento no presente artigo iniciando as discussões por meio do relato de algumas experiências de nossa filha e enfocaremos as questões teóricas como um diálogo entre teoria e prática. Em seguida fecharemos com alguns resultados desse processo até o momento.

Espero que possam vivenciar um pouquinho de nossa caminhada como um momento de novos velhos tateios.

O processo: tateando os caminhos do desenho

Iniciaremos esse diálogo trazendo uma reflexão importante em que:

> Ao considerarmos a expressão escrita infantil, mostramos e provamos, pela prática, que ela surge e evolui exatamente segundo o mesmo processo que preside ao aparecimento e ao desenvolvimento da linguagem.
> Assim:
> Não há um problema de desenho, tal como não há um problema de redação. Existe, sim, um processo de vida, de enriquecimento e de crescimento no qual devemos integrar as formas diversas e complexas da expressão infantil (Freinet, 1977, p. 34).

Freinet deixa claro que o desenho tem vida e expressão e que evolui pelo método natural. Mas o que seria o método natural?

Para melhor compreender esse conceito, tentaremos ilustrá-lo por meio de um relato de "experiências" e "tateios" com nossa criança (que hoje tem onze anos) e que desde muito pequena foi aguçada para ser livre nas formas de se expressar sobre o mundo.

Quando ainda bebê, tentávamos (eu e meu marido) realizar um trabalho de mediação em seu percurso de vida buscando levar a ela experiências que pudessem enriquecer seu desenvolvimento cultural, intelectual e material (na perspectiva também de tatear novos instrumentos e aprender a utiliza-los em sociedade). Idas aos museus, visitas aos espaços naturais, inúmeras brincadeiras, o contato direto com a natureza e o convívio com comunidades diversas foram essenciais para esse processo. São vivências que enriquecem o repertório infantil como também ativa seu movimento criativo com o desenho.

Nossa filha já fazia os **primeiros grafismos** com aproximadamente 1 ano e meio e fomos tentando ampliá-los. Já oferecíamos diversos materiais, pois como disse Freinet (1977, p. 38) "O primeiro grafismo – existe, na base, uma realidade material:

a possibilidade de dispor de um instrumento lápis. Giz ou esferográfica – que produz o primeiro traço".

Segundo o autor, a criança pode se utilizar de outros instrumentos como um pau ou um pedaço de pedra, imitar um adulto, iniciando a construção dos primeiros traços que darão origem ao primeiro grafismo. Mas agora era o momento de levá-la a outras possibilidades de experimentação, foi onde tivemos a ideia de revestir diversas paredes da casa com papel *craft* e oferecer a ela telas, cavalete e tintas para pintura, além de intensificar o contato com materiais naturais como conchas, folhas e gravetos. Como salienta Zavalloni (2020, p. 68):

> O suporte sobre o qual se desenha, seja ele cartolina, madeira, tela, papelão ou folha de papel é fundamental, como são importantes os instrumentos e os materiais utilizados, bem como a sua qualidade: gizes, giz de cera, grafite, nanquim, têmperas, aquarelas, acrílicas, óleo, lápis, pincéis e bicos de pena de qualidades diversas.

Nessa perspectiva, retornando a experiência de nossa protagonista, já estava agora em um novo estágio, saindo dos primeiros grafismos onde ocorrem também as primeiras repetições dos grafismos conseguidos, as experiências por tentativas, e tenha o domínio daquele traço, se lança para novas experiências. Para Freinet (1977) esse processo é fundamental para que a criança busque cada vez mais aperfeiçoar seus traços e formas, surgindo o primeiro êxito especializado no desenho, que definirá a nova etapa evolutiva desse processo.

Ao longo desse caminho, percebemos que ao desenhar livremente, seus traçados foram tomando outras formas e se enriquecendo em detalhes e leveza de suas expressões interagindo com o que estava a sua volta. Dessa maneira "O desenho é uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa forma de expressão simbólica das crianças a partir do qual aprendem regras e valores de uma determinada cultura" (Oliveira; Tebet, 2010, p. 51).

Ao todo, nas idades de 2 anos e meio a 10 anos foram pintadas cerca de 40 telas e incontáveis desenhos em caderno e folhas sulfite. Com seu crescimento físico e intelectual, nossa filha foi se interessando por outras técnicas artísticas como o uso do grafite, que surgiu próximo aos 9 anos.

Observamos que os traços e formas iam se modificando e conforme suas vivências sociais, seus desenhos iam trazendo novas características. Mas isso só foi possível porque conservamos a liberdade de expressão de suas criações oportunizando-a pelo método natural, sendo este originário do tateio.

O conceito de tateio experimental é fundamental para compreendermos o desenvolvimento evolutivo do desenho na perspectiva de Freinet. Para o autor o progresso dos homens e dos animais só se dá por meio da tentativa experimental originando o método natural. Assim:

> Esse método tem origem no princípio do tateamento experimental. Nesse sentido, tatear refere-se à metodologia da Pedagogia Freinet, que é entendida como uma metodologia "natural", ou seja, que segue o curso habitual da vida, de desenvolvimento do sujeito (Buscariolo, 2015, p. 67).

O método natural tem sua base no tateio experimental, ou seja, a criança por um meio natural de inserção no meio social, é capaz de construir caminhos de apropriação do conhecimento. O termo "natural" muitas vezes carrega a concepção de algo que nasce com a criança, mas ao contrário disso, é natural porque está intrínseco no "[...] percurso natural da vida por meio de vivências e experiências significativas em que ela tateia o mundo, os conhecimentos são apreendidos de forma em que ela seja protagonista do processo" (Barros; Ferreira, 2022, p. 201). Lembrando que cada criança é diferente uma da outra no que se refere ao grau e formas de experimentação.

É fundamental ressaltar que a tentativa experimental é o trampolim para que a criança alcance novos patamares no desenho

automatizando seus traçados e avançando para a tentativas de novos triunfos. Freinet também destaca que uma aquisição não é fruto apenas de uma tentativa experimental pessoal. Nas suas palavras:

> Em determinada fase, o indivíduo apropria-se por imitação, por observação ou por leitura da experiência pessoal que continua a orientar a tentativa. A tentativa experimental diversificou-se e acelerou-se sem perder por isso suas virtudes por assim dizer orgânicas (Freinet, 1977, p. 22).

Freinet ainda salienta que as crianças possuem diferentes graus de experimentação e que isso depende das necessidades construídas pelo meio social. Nessa perspectiva, cabe ao adulto mediador proporcionar mediações intencionais planejadas e não engessadas (Barros; Ferreira, 2022) como também ser exemplo nesse processo, proporcionando além de um ambiente acolhedor a arte, o diálogo com a criança por meio de incentivos, elogios e acompanhamento de seu processo.

> Se a criança se encontra num ambiente onde o instrumento não desempenha qualquer papel, se não vê desenhar, se não vê adultos ou outras servirem-se de um lápis, se não tem alguém à sua volta que dê atenção às suas primeiras produções, experimentará menos intensamente e menos depressa o sentimento do êxito através do desenho (Freinet, 1977, p. 46).

Tentamos então planejar situações desafiadoras para nossa protagonista oferecendo cada vez mais materiais diversos somados a novas vivências como passeios ao ar livre, visitas a lugares que pudessem levá-la a conhecer o novo, como uma cafeteria que temos em nossa cidade em que os proprietários decoraram com vários quadros pintados em telas. Essa última experiência foi muito interessante. Lembro-me de ela olhar as pinturas e pedir informações das imagens como o tipo de vestuário registrado na pintura, as flores, os objetos entre outras observações. Após esse

passeio ela pintou uma tela com xícaras e bule. Disse que era o "lugar do café e que tinha quadros lindos".

Percebermos que as diversas vivências sociais contribuem para o desenvolvimento do processo que vai definir a nova etapa evolutiva do grafismo infantil. Muitas vezes o movimento brusco com o lápis, esboço de traços diferenciados podem ser indícios desse percurso. Percebíamos que nossa filha, muitas vezes, fazia várias tentativas diferenciadas com os lápis e até mesmo com o pincel, quando estava à frente de uma tela. Estava então, tentando se organizar para outras formas de desenho e expressão.

Aproximadamente, aos 4 anos, percebemos que seu interesse pelas telas crescia, fomos então comprando mais tintas e telas de diversos tamanhos, e diversas produções foram construídas. Os temas geradores de suas produções se fixavam em ambientes naturais, como árvores, pássaros, nuvens, animais, objetos de nossa casa e em um segundo momento também começou a desenhar amigos e amigas, a família e alguns lugares que visitávamos. Mais tarde, por volta dos 8 anos, também começou a pintar rostos de conhecidos, chegou a fazer alguns para dar para nossos amigos em seus aniversários, ideia exclusivamente dela.

Outro acontecimento interessante, ocorrido no mesmo período foi a tentativa de escrever juntamente ao desenho. Freinet se refere a esse momento como bifurcação em que a criança constrói desenhos bem definidos acompanhados da tentativa de escrita, que evidencia sua tomada de consciência da escrita adulta e a imita. Recorremos ao nosso autor para compreender que:

> Se no momento de ajustar os seus triunfos para os transformar em palavras já ricas de conteúdo e possibilidades – sabe as quais construir a sua linguagem -o meio familiar ou social usar duas línguas diferentes, a criança ver-se-á assediada por ambas, o que complicará perigosamente a experiência tentada.
> A que língua ajustará seus triunfos vitais? Há quase sempre uma que, por razões diversas, mais ou menos lógicas e das quais não iremos ocupar-nos, adquire supremacia sobre a outra e acaba por

> afirmar-se na prática. É ela que mais frequentemente solicita o fenômeno da imitação. Os gestos ou actos imitados são, a princípio, exclusivamente automáticos.
> O mesmo acontece com o desenho.
> A tendência da criança para a imitação não passa da inserção natural da ação exterior no processo da sua própria tentativa. A criança não imita seja o que for; imita com uma finalidade, da mesma forma que faz tentativas para uma finalidade (Freinet, 1977, p. 48).

O autor deixa claro que a imitação tem uma finalidade específica. A criança ao imitar a escrita do adulto está tateando uma nova forma de registro e comunicação em que cria-se a necessidade de "reforçar a sua aquisição gráfica com a imitação da escrita", uma forma de se expressar e interagir com as pessoas e com o mundo.

O adulto, frente a essa nova aquisição das crianças, deve agora proporcionar a elas cada vez mais vivências enriquecedoras para que possam ampliar seu repertório cultural e compreender a função social da escrita. Isso não significa que o desenho deva ser deixado de lado, pelo contrário, deve continuar a ser preservado como um importante meio de expressão infantil. Para isso, adentrando na escola que, por sua vez, não deve submeter as crianças a técnicas escolares oriundas da escolástica, como exercícios, treinos ou outras atividades do gênero, mas oportunidades que desenvolvam tanto suas habilidades artísticas como as de escrita, sem métodos artificiais e sim no percurso natural de suas apropriações ao longo de suas vivências sociais. Gobbo e Miller (2019, p. 174-175), a primeira, pesquisadora do desenho, e ambas as pesquisadoras da teoria histórico-cultural, reforçam que:

> Por ser meio valioso de expressão, o desenho constitui-se como maneira de dar voz às crianças, entretanto muitas vezes fica esquecido na Educação Infantil, pois nela ainda há muitas atividades xerocopiadas ou prontas para a criança apenas colorir ou preencher como treino motor. Tais ações equivocadas são oferecidas acreditando-se que seja possível por meio delas o desenvolvimento

intelectual, porém elas carregam em si uma forte tendência à técnica, buscando apenas melhorar a destreza das mãos e dedos.

Para que as crianças possam evoluir em seus grafismos é necessário uma melhor compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva humanizada que reconheça a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a abordagem freinetiana respeita esse movimento intensificando alguns períodos do aperfeiçoamento gráfico como a **justaposição de grafismos**, período em que a criança justapôs vários grafismos que já domina, processo no qual também dá origem a novas descobertas gráficas. Nesse processo também há repetições de domínios gráficos já automatizados, porém ainda está na fase de aperfeiçoamento em que "Enquanto os elementos gráficos continuarem a apresentar-se meramente justapostos sobre a folha, qualquer que seja a perfeição dos tipos, a etapa ainda não foi ultrapassada". (Freinet, 1977, p. 55). Para o autor o aperfeiçoamento gráfico vai se dando por meio dos princípios da experiência por tentativa, ou seja, as repetições dos traços e a automatização do mesmo. Assim, por meio das discussões de Freinet nas referências citadas neste artigo, é possível destacar três elementos fundamentais para o desenvolvimento do grafismo infantil:

1) Das dificuldades encontradas;

2) Da habilidade do executante;

3) Da influência do meio: exemplos, modelos, críticas, auxílio ou sugestão.

Retornando as vivências de nossa filha, dialogaremos sobre os três apontamentos acima:

1) Das dificuldades encontradas

É necessário que as crianças vivenciem as dificuldades seja no processo da aquisição da habilidade em desenhar ou em outras atividades do curso da vida. Com enfoque no desenho, para que essas dificuldades apareçam, as crianças necessariamente precisam desenhar experimentando e se desafiando. Essas possibilidades se

dão a partir do momento em que elas tenham materiais, papéis e liberdade para se expressarem.

2) Da habilidade do executante

Habilidade é algo construído ao longo de suas experimentações com níveis diferenciados considerando contextos e culturas individuais. É fundamental que reconheçamos que cada um tem sua particularidade no processo de aquisição do desenho.

3) Da influência do meio: exemplos, modelos, críticas, auxílio ou sugestão:

Nossa função enquanto adultos é mediar a apropriação material (o uso social dos objetos e o conhecimento sobre eles) e não material (arte, filosofia, ciências e a reflexão a respeito) construído pelo homem ao longo da história e assim contribuir com o crescimento integral das crianças. É necessário oportunizá-las a conhecer espaços, lugares, estar em contato com a natureza, conhecer pessoas e tatear o mundo e os objetos que os circulam alicerçando assim novos olhares para suas produções.

Esses elementos podem ter outras explicações, porém tentamos aqui refletir sobre a nossa compreensão sobre eles tendo como base as experiências com nossa pequena. Nosso intuito foi construir uma reflexão vivida em cima dos elementos que Freinet cita para que as crianças desenvolvam o grafismo infantil.

Tomamos como exemplo uma experiência de nossa filha em desenhar móveis da casa. Isso ocorreu por volta dos 5 e 6 anos em que ela começou a se interessar em construí-los por meio do desenho. Por um tempo, observamos que ela ficava atenta aos detalhes da casa e de repente, teve a ideia de desenhar em papel sulfite com o uso de lápis grafite. Começou a desenhar os móveis de cada cômodo iniciando pela cozinha e depois outros móveis da casa. Geladeira, fogão, pia, armário, mesa e cadeiras foram os primeiros objetos. Recortava cada um e colocava o desenho ao lado do elemento referente. O desenho ficava dias no chão e era muito interessante suas observações contínuas que a fazia trocá-los por outro mais aperfeiçoado com detalhes que ainda não tinha feito.

Salientamos nessa experiência que tentamos oportunizar uma experiência livre, em que pudesse ampliar suas habilidades e superar as dificuldades encontradas de maneira que pudéssemos auxiliá-la com sugestões e críticas.

Essa experiência em nosso olhar, assim como outras, amplia a evolução morfológica e psicológica dos tipos gráficos que para Freinet (1977) se dá pela repetição de traços que caminha conjuntamente com a evolução das justaposições somadas às diversas experiências e tentativas das crianças, o que gera formas mais vivas e com mais perfeição.

Com o passar do tempo, aproximadamente entre 9 e 10 anos, nossa protagonista passou a se interessar em desenhar rostos de pessoas. Inicialmente do sexo feminino, buscando trazer novos traços particulares de cada um, como cabelos afro, sobrancelhas grossas e finas, formatos de nariz e boca diferenciados. Conversando com ela, disse que buscou na internet tutoriais que pudesse ajudá-la a produzir melhor os rostos e que assim poderia aperfeiçoá-lo de acordo com suas expressões. Achamos interessante essa busca por meio da tecnologia e como fez bom uso dela ao pesquisar algo para a sua evolução gráfica. Lembro de uma crítica que recebeu de um colega sobre como tinha feito as sobrancelhas e olhos de uma face e ela não gostou porque disse que não há rostos iguais porque somos todos diferentes. Penso que essa seja uma reflexão importante para aqueles que acreditam nos princípios freinetianos em que reconhece a singularidade e especificidades de cada um.

Hoje com 12 anos, tem se aperfeiçoado em produzir casas tanto no desenho como com materiais em madeira. Tem se apropriado de aplicativos de arquitetura e engenharia para também construir espaços diversos.

Caros/as leitores/as estamos chegando ao fim dessa conversa, mas gostaria de deixar registrado algo muito interessante, como chegamos até a UEL para que a nossa protagonista contasse sobre sua própria trajetória. Tudo começou em uma manhã em que estava preparando os slides para levar aos professores da cidade

de Londrina que frequentam o Curso de Extensão "Práticas do Ensino do Ato de Ler e de Escrever de professores dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Londrina" coordenado pela professora Greice Ferreira da Silva/UEL. Ela perguntou:

> – Mamãe o que está fazendo?
> – Estou organizando um material para uma apresentação sobre o desenho, ou melhor como as crianças desenham.
> – Por que tem os meus desenhos?
> Porque são exemplos do processo de desenhar, de como você foi desenhando.
> Vi seus olhos brilhando e então disse: Você quer apresentar?
> Nossa! Eu quero! |Será muito legal! E como conto tudo isso?
> Conte como realmente foram seus caminhos com o desenho.
> E foi isso que ela fez naquela manhã do dia 29 de abril de 2023.

Em julho do mesmo ano ministramos uma oficina na UNICAMP no evento Fala Outra Escola, organizado pelo GEPEC/ Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada em que faço parte como pesquisadora. Ela levou suas produções e dialogou com os participantes a respeito. E em setembro de 2023 também conversou com meus alunos do curso de pós-graduação em Educação Infantil EAD da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre sua trajetória com o desenho.

Todas essas experiências deixaram clara a importância de oportunizar a criança o desenvolvimento da sensibilidade e de seu processo criativo, tornando-se molas propulsoras de mãos e mente habilidosas constituída por meio de tateios vivos e cheios de afetos.

Não teria como esquecer das palavras de nossa querida Élise Freinet (1964, p. 6), esposa de Freinet:

> O universo das nossas crianças é imensurável. Não há limites em torno delas para sua busca desenfreada. Elas estão no próprio tecido

da criação, integrados à selvageria inicial e que não se importam com nada além da alegria criativa[1].

E que possamos juntos refletir sobre isso!

Algumas considerações: continuemos a tatear porque esse processo é infinito

Sobre a nossa conversa...

Gostaríamos (eu e minha filha) de continuar essa conversa com você leitor/a e uma das formas que nos veio à mente foi por meio do fortalecimento dessas discussões para além da teoria. Que esse pequeno texto, feito com simplicidade, mas muita lucidez de seu processo, possa garantir a criação de uma necessidade humanizadora em você que está nos lendo de oportunizar às crianças aquilo que possa levá-las a desafiá-las no processo de desenhar.

Ofereçam além de materiais diversos a oportunidade de se expressarem livremente, de ter contato direto com a natureza e de conhecerem lugares, espaços, pessoas e culturas diferentes e que tateiem e sintam profundamente cada momento.

O tateamento experimental não é um jogo de tentativas e erros, mas sim um processo investigativo que está à procura dos desafios causadores de novas necessidades propulsoras para as descobertas e consequentemente a aprendizagem.

Lançamos mão agora de um grande desafio para você que nos lê: passe a observar as crianças em suas especificidades, ofereça a elas a oportunidade de criar, imaginar, construir, desconstruir, ressignificar e explorar. Traga até ela o ensejo de se expressar livremente e de poder tatear o mundo para que também possa fazer escolhas sobre ele.

---

[1] Texto orifinal em francês: *L'univers de nos enfants est incommensurable. Il n'est, autour d'eux, pas de limites à leur quête éperdue. Ils sont dans la trame même de la création, intégrés à la sauvagerie initiale et qui ne se soucie de rien d'autre que de joie créatrice.*

Oportunize que as crianças sintam intensamente cada experiência vivida. Vamos então desenhar uma nova história com as crianças?

Aguardamos vocês para uma próxima conversa!

Referências

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; FERREIRA, Greice. A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em municípios paranaenses. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 42, n. 117, p. 199-210, maio/ago. 2022.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FREINET, Célestin. **O método natural I**: a aprendizagem do desenho. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, Élise. **L'enfant artiste**. Cannes: Éditions de 'L'École Moderne Française, 1964.

GOBBO, Gislaine Rossler R.; MILLER Stela. **A imaginação infantil**: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais. São Carlos: Pedro & João, 2019.

OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. (org.). **O plural da Infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39-54. (Coleção UAB-UFSCar).

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio

Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta E NÃO VIOLENTA. Tradução de Renata Holmuth Motta. Americana: Adonis, 2020.

———

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros possui Pós-doutorado em Humanidades (na área de formação de professores – UFSCAR – Sorocaba), Doutora em Educação/ UNESP – Marília, Mestre em Psicologia/ UNESP Assis, Pedagoga/ UNESP – Marília e Neuropsicopedagoga/ PUC – Minas. Pesquisadora GEPEC/ UNICAMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – UNICAMP), uma das coordenadoras do Coletivo Freinetiando (GEPEC/UNICAMP) membro da rede REPEF (Rede de Educadores Pesquisadores da Educação Freinet), assessora pedagógica do Programa A União Faz a Vida/ SICREDI, redes municipais e escolas privadas. e-mail: flaviacomurbach@gmail.com

Posfácio

Queridos leitor e leitora, obrigada por chegar até aqui. Em primeiro lugar, gostaríamos de afirmar que esta obra nasceu de um sonho. Que sonho é esse? O de possibilitar às nossas crianças um processo de alfabetização humanizadora que faça sentido para elas e que esteja atrelado à vida. Em segundo lugar, evidenciamos o desejo de ampliar o diálogo com professores e professoras que já atuam com as turmas de alfabetização e com demais salas do ensino fundamental I, bem como com aqueles que estão no processo de formação inicial.

Entendemos que uma educação humanizadora é particularmente transformadora, sendo que o espaço escolar pode ser organizado para que as crianças acessem o acervo cultural produzido pela humanidade. Nesse contato com a cultura, elas se humanizam, se transformam. No contexto dessa escola viva, de salas de alfabetização em movimento, nas quais muitas trocas são estabelecidas, as crianças se aventuram com os seus professores e professoras na apropriação da linguagem escrita e das demais linguagens que participam para o desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Cada um dos capítulos apresentados nesta obra nasceu para ser partilhado. Nessa perspectiva, este livro se concretizou para que outras pessoas pudessem usufruir dessas discussões. Almejamos, assim, que outros sujeitos conheçam essa nova visão da alfabetização humanizadora e que as ideias cheguem às mãos de mais professores e professoras, contribuindo com os seus estudos.

Ao pensarmos a leitura e a escrita na escola e na vida, percebemos muitos desafios e concepções que envolvem a alfabetização. Por isso, reafirmamos o quanto o diálogo é necessário, considerando as crianças e as suas necessidades, e apontamos um caminho nesta obra: a alfabetização humanizadora.

Nesse cenário, o nosso diálogo sobre a alfabetização é ininterrupto. Ele não se encerra neste livro. A intenção é que cada capítulo apresentado possa ecoar na vida de cada leitor, trazendo novas ideias e revelando um novo horizonte para o trabalho com as crianças.

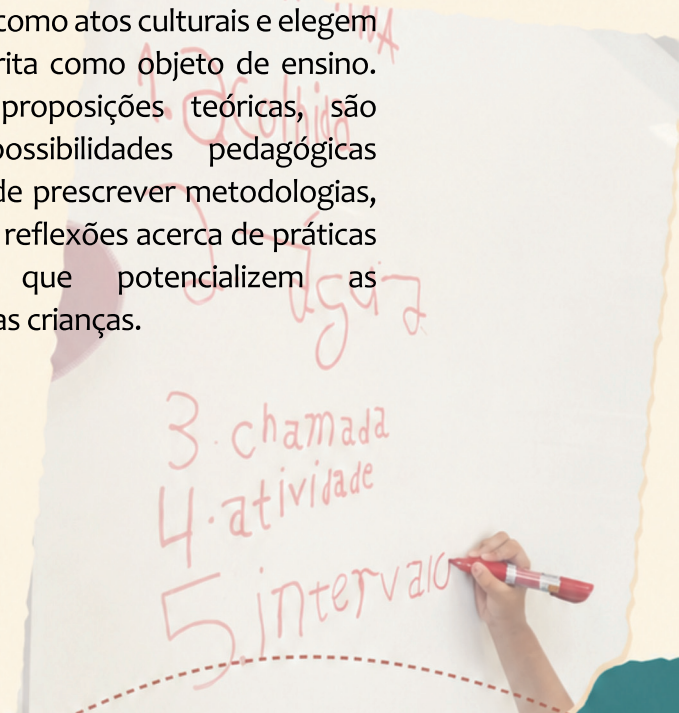
Queridos leitor e leitora, chegar à última página de um livro é sempre um momento de pausa, de reflexão. Se você chegou até aqui, nossa gratidão. Temos a certeza de que o livro *Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita na escola e na vida* trouxe algumas respostas e suscitou perguntas que podem não ser respondidas no momento, mas que, com certeza, continuarão a movimentar a busca por soluções voltadas às crianças que compartilham conosco o cotidiano nas escolas.

Esperamos que você suspire ao fechar este livro e que, por meio desta leitura, você carregue uma nova percepção, uma dúvida, uma reflexão e uma única certeza: as crianças merecem todo o nosso empenho para que a trajetória escolar seja fecunda de vida, de intencionalidade, de respeito, de afeto e de humanização.

Agradecemos por nos acompanhar até o fim e lembramos que o diálogo não se encerra aqui, pelo contrário, ele anuncia novas possibilidades que podem contribuir com essas práticas alfabetizadoras e humanizadoras. Até a próxima!

Beatriz Carmo Lima de Aguiar

Os capítulos reunidos neste livro resultam de pesquisas de estudiosos afeitos às questões relativas à alfabetização numa perspectiva humanizadora, que compreendem os atos de ler e de escrever como atos culturais e elegem a linguagem escrita como objeto de ensino. Articuladas às proposições teóricas, são apresentadas possibilidades pedagógicas sem a intenção de prescrever metodologias, mas de provocar reflexões acerca de práticas alfabetizadoras que potencializem as aprendizagens das crianças.



Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br
ISBN 978-65-265-3334-5