

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf

COMISSÃO EDITORIAL

Dania Monteiro Vieira Costa (UFES)
Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPEl)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

SECRETARIA

Martinho Guilherme Fonseca Soares
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Centro de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Campus de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514 | Vitória - ES - CEP 29075-910
Tel.: + 55 27 4009-2548
e-mail: secretariadaabalf@gmail.com

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

GESTÃO 2014-2017

Diretoria

Presidente: Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Vice-presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Secretária: Thabatha Aline Trevisan (UNESP-Marília)

Vice-Secretária: Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Tesoureira: Cleonara Maria Schwartz (UFES)

Vice-tesoureira: Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS-Paranaíba)

REPRESENTANTES REGIONAIS

Região Norte:

Titular: Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA)

Região Centro-Oeste:

Titular: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT – Rondonópolis/MT)

Suplente: Regiane Pradela da Silva Bastos (SEE – Rondonópolis/MT)

Região Nordeste:

Titular: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Suplente: Artur Gomes de Moraes (UFPE – Recife/PE)

Região Sudeste:

Titular: Mônica Correia Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Suplente: Fernando Rodrigues Oliveira (UNESP – Marília/SP)

Região Sul:

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL

Presidente: Cristiana Ferrari (UNESP – Marília/SP)

Secretária: Cláudia Regina Mosca Giroto (UNESP – Marília/SP)

Titular: Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Suplente: Iara Augusta da Silva (SEE – Campo Grande/MS)

Titular: Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP – Campinas/SP)

Suplente: Ana Luiza Bustamante Smolka (UNICAMP – Campinas/SP)

Titular: Márcia Mello (UNESP – Ourinhos/SP)

Suplente: Maria Cristina Corais (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Janeiro|Julho 2016 | v. 1 | n. 3

ISSN Impresso: 2446-8576 | ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Dania Monteiro Vieira Costa (UFES)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPE)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

Edição Executiva

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Assessoria Editorial

Quézia Tosta (UFES)

Revisão/Normalização

Wilberth Salgueiro

Projeto Gráfico/Editoração

Edson Maltez Heringer

Capa

Valter Valin

Impressão

GM Gráfica e Editora

Catálogo na fonte elaborada por
Clóvis José Ribeiro Junior (Bibliotecário) – CRB-383

R454 Revista Brasileira de Alfabetização / Associação Brasileira de Alfabetização -
ABAlf. – Vol. 1, n. 3 (Jan./Jun. 2016) – Vitória, ES : ABAlf, 2016- .
206 p. - v. 1 : il.

Semestral

ISSN 2446-8576 (versão impressa)

ISSN 2446-8584 (versão online)

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Periódicos. I. Associação Brasileira de
Alfabetização.

CDU: 372.4(05)

Tiragem: 300 exemplares

Sumário

Editorial 9

DOSSIÊ

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: QUESTÕES PARA DIÁLOGO

O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ QUE INSPIROU
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O
SEU IDEÁRIO POLÍTICO DE AVALIAÇÃO EXTERNA 15-27

Deane Monteiro Vieira Costa

FAZENDO A DIFERENÇA: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA (PNAIC) 28-39

Crystina Di Santo D'Andrea | Helenise Sangoi Antunes

A LEITURA LITERÁRIA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO NO PNAIC/SC:
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS 40-54

Jilvania Lima dos Santos Bazzo | Lilane Maria de Moura Chagas
Lourival José Martins Filho

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LIVROS INFANTIS COMO MOTE PARA
PRODUÇÃO TEXTUAL 55-73

Regiane Pradela da Silva Bastos | Cancionila Janzkovski Cardoso

LEITURA DELEITE COMO ESPAÇO DE INCENTIVO À LEITURA E CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO 74-89

Regilane Gava Lovato | Francisca Izabel Pereira Maciel

ARTIGOS

TEMA LIVRE

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, UM PERCURSO POSSÍVEL: PESQUISA, FONTES
E SUJEITOS DA MEMÓRIA 93-118

Terezinha Fernandes Martins de Souza | Lázara Nanci de Barros Amâncio

“O QUE QUER” A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL:
O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO 119-141

Regina Godinho de Alcântara | Vanildo Stieg

LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO 142-158

Renata Junqueira de Souza | Elizabeth da Penha Cardoso

A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA E ESCRITA 159-180

Márcia Regina de Oliveira Savian | Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

O ENSINO DO GÊNERO POESIA POR MEIO DOS JOGOS LIMÍTROFES
NA ALFABETIZAÇÃO 181-203

Neire Márcia da Cunha | Ana Maria Esteves Bortolanza

NORMAS PARA COLABORAÇÕES 204-206

Summary

Editorial 9

ITEMS

NATIONAL POTENTIAL FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: QUESTIONS FOR DIALOGUE

**THE LITERACY PROGRAM FROM THE STATE OF CEARÁ WHICH INSPIRED
THE NATIONAL PACT KNOWN AS LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC)
AND ITS POLITICAL IDEAS OF EXTERNAL EVALUATION 15-27**

Deane Monteiro Vieira Costa

**MAKING THE DIFFERENCE: PARTICIPATING LITERACY TEACHERS' STORIES
OF PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....28-39**

Crystina Di Santo D'Andrea | Helenise Sangoi Antunes

**A LITERARY READING AND WRITING SYSTEM IN ALPHABETICAL
PNAIC / SC: POSSIBLE APPROACHES.....40-54**

Jilvania Lima dos Santos Bazzo | Lilane Maria de Moura Chagas

Lourival José Martins Filho

**ALPHABETIZATION AND LITERACY: CHILDREN'S BOOKS AS MOTTO
FOR TEXTUAL PRODUCTION.....55-73**

Regiane Pradela da Silva Bastos | Cancionila Janzkovski Cardoso

**IDELIGHTFUL READING AS A SPACE OF MOTIVATION TO READ AND
CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE.....74-89**

Regilane Gava Lovato | Francisca Izabel Pereira Maciel

ARTICLES

FREE THEME

**HISTORY OF LITERACY, A POSSIBLE COURSE: RESEARCH, SOURCES
AND SUBJECTS OF MEMORY.....93-118**

Terezinha Fernandes Martins de Souza | Lázara Nanci de Barros Amâncio

**“WHAT DOES THE BNCC WANT?” COMMON CURRICULAR NATIONAL
BASE (BNCC) IN BRAZIL: THE CURRICULAR COMPONENT PORTUGUESE
LANGUAGE IN MATTER 119-141**

Regina Godinho de Alcântara | Vanildo Stieg

CHILDREN'S LITERATURE: POSSIBILITIES FOR LITERARY LITERACY 142-158

Renata Junqueira de Souza | Elizabeth da Penha Cardoso

LITERACY AS A READING AND WRITING DIALOGICAL PRACTICE 159-180

Márcia Regina de Oliveira Savian

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

**THE TEACHING OF POETRY GENRE THROUGH BORDER GAMES
IN THE LITERACY 181-203**

Neire Márcia da Cunha | Ana Maria Esteves Bortolanza

NORMAS PARA COLABORAÇÕES 204-206

Editorial

Caros leitores,

A discussão sobre a alfabetização no Brasil, pensada sob as mais diversas perspectivas teóricas e metodológicas vem, nos últimos anos, adquirindo novos contornos por meio das ações de formação continuada de professores e gestores que atuam nas escolas dos estados da Federação; produção de material didático; avaliações periódicas em larga escala, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Ações desenvolvidas no bojo das atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Algumas dessas ações são discutidas no Número que ora apresentamos a você, caro leitor.

Composta por cinco artigos, a primeira seção desse Número é um Dossiê que apresenta uma variedade de pesquisas sobre o Pacto, desenvolvidas em diferentes regiões e instituições do país. O *primeiro artigo* é de autoria de Deane Monteiro Vieira Costa, professora do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, e se intitula “O Programa de Alfabetização do Estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa”. No texto, a autora analisa o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará e sua avaliação externa (Spaeece-Alfa). Em seguida, passando pela análise dos eixos de atuação do PAIC, a autora avalia os avanços e as limitações do Plano que inspirou a criação do PNAIC.

O *segundo artigo*, escrito pelas professoras Crystina Di Santo D’Andrea e Helenise Sangoi Antunes, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, intitulado “Fazendo a diferença: histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida com vinte e uma Orientadoras de Estudos integrantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Polo Santa Rosa, coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Na pesquisa utilizou-se a (auto)biografia como metodologia e o Diário de Bordo como uma estratégia do aprender e do ensinar do professor, buscando discutir uma possibilidade de novas formas de avaliação no contexto do Pnaic.

No *terceiro artigo* denominado “A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no Pnaic/SC: aproximações possíveis” Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Lilane Maria de Moura Chagas e Lourival José Martins Filho, pesquisadores da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), realizam uma reflexão

a respeito da relação e as ressonâncias entre a literatura e o ensino da leitura e da escrita no processo inicial da alfabetização por meio da compreensão dos contextos de ensino das práticas dos professores, discutindo as seguintes questões: em que medida o uso da literatura para ensinar o sistema de escrita alfabética negligencia seu caráter humanizador e evidencia um viés utilitarista? As situações pedagógicas vivenciadas pelas crianças levam em conta as funções da literatura, a saber: dimensões da sensibilidade, da fruição, do encantamento, da imaginação e da liberdade de sentir?

Regiane Pradela da Silva Bastos da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e Cancionila Janzkovski Cardoso da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ Rondonópolis) também desenvolveram uma pesquisa no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e apresentam seus resultados no *quarto artigo* do Dossiê. Nesse artigo, intitulado “Alfabetização e letramento: livros infantis como mote para produção textual”, as autoras desenvolvem uma discussão sobre a prática de uma professora alfabetizadora, do segundo ano do Ensino Fundamental, que realizou produção de texto com os alunos a partir da leitura de livros infantis.

No artigo “Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento”, *quinto artigo* do Dossiê, Regilane Gava Lovato e Francisca Izabel Pereira Maciel, pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais realizam um diálogo a respeito dos resultados de uma pesquisa realizada em 2014/15, no município de Castelo/ES. A pesquisa foi desenvolvida com professoras participantes do Pnaic, desde o ano de 2013, e buscou compreender como essas professoras se expressavam sobre suas práticas e saberes docentes após a formação. De forma mais específica, aborda a leitura deleite que se constitui como um dos elementos que integram o processo formativo do professor alfabetizador no contexto do Pnaic.

A seção Tema Livre, composta por seis artigos, também se articula à proposta da RBA, quer seja representar o campo das pesquisas em alfabetização que se constitui por multifacetadas, incorporando uma diversidade teórico-metodológica. Nesse sentido, essa seção apresenta os seguintes artigos: “História da alfabetização, um percurso possível: pesquisa, fontes e sujeitos da memória”, escrito por Terezinha Fernandes Martins de Souza e Lázara Nanci de Barros Amâncio. No artigo seguinte, Regina Godinho de Alcântara e Vanildo Stieg discutem as proposições sobre o currículo, no texto que se intitula “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão.

Em “Literatura infantil: possibilidades para o letramento literário”, Renata Junqueira de Souza e Elizabeth da Penha Cardoso abordam o uso da Literatura

na alfabetização. Ainda tratando da leitura e da escrita, temos o artigo “A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita”, de autoria de Márcia Regina de Oliveira Savian e Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Neire Márcia da Cunha e Ana Maria Esteves Bortolanza encerram essa seção com o texto “O ensino do gênero poesia por meio dos jogos limítrofes na alfabetização”. A partir desses textos, o leitor terá, mais uma vez, a oportunidade de dialogar com diferentes pesquisadores do campo da alfabetização que possuem, como dito, diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Assim, esperamos que a leitura desses artigos contribua para o aprimoramento das pesquisas em alfabetização. Vida longa a ABAIf e a RBA!

Dania Monteiro Vieira Costa

Julho de 2016

DOSSIÊ

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA: QUESTÕES PARA DIÁLOGO**

O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ QUE INSPIROU O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O SEU IDEÁRIO POLÍTICO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

THE LITERACY PROGRAM FROM THE STATE OF CEARÁ WHICH INSPIRED THE NATIONAL PACT KNOWN AS LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC*) AND ITS POLITICAL IDEAS OF EXTERNAL EVALUATION

Deane Monteiro Vieira Costa

*Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
deane.costa@ifes.edu.br*

Resumo

O presente texto analisa o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará e sua avaliação externa (Spaace-Alfa), em articulação com o ideário político vigente. Como base teórica fundamenta-se em textos produzidos por pesquisadores do campo da política educacional brasileira. Diferentemente do combate ao analfabetismo dos que estavam fora da escola, o programa procurou eliminar o analfabetismo escolar. A análise aqui empreendida conclui que a preocupação com a alfabetização na idade certa foi conjugada com uma via estratégica de regulação educacional – a de “medida-avaliação-informação”. O PAIC representa um avanço, ao mesmo tempo em que sofre de sérios limites na condução do programa a partir da lógica típica do mercado.

Palavras-chave: PAIC. Spaace-Alfa. Analfabetismo escolar.

Abstract

This paper analyzes the Program known as Literacy at the Right Age (Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC in Portuguese) from the state of Ceará – Brazil, with its external evaluation (Spaace-Alfa), in articulation with the current political ideas. As theoretical basis it relies on texts written by researchers from the Brazilian political education field. Differently from the combat against illiteracy out of schools, this program aims to eliminate illiteracy within school. The analysis applied here asserts that the concern with literacy at the right age was conjugated with a strategic way of educational regulation – of “measuring – evaluation – information”. PAIC represents a step forward, while at the same time, it suffers of serious limits at the handling of the program from the typical market logics.

Keywords: PAIC. Spaace-Alfa. Illiteracy.

* PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Introdução

Pedro Martins vivia numa praia do nordeste com sua família. Às vezes se queixava da vida perigosa a que era obrigado levar. Uma vida sem alegria, só de trabalho. Até que um professor, certo dia na feira, lhe fez um convite. Pedro Martins aceitou-o e foi à escola com sua esposa e o filho. *Hoje a vida não é tão triste, a leitura enche as horas vagas, ensina a Pedro Martins coisas úteis* (BRASIL, 1949, s/p.).

Essa história ilustrou uma das inúmeras produções do Setor de Orientação Pedagógica da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) do Ministério da Educação e Saúde, nos anos de 1947 a 1963, no Brasil, destinada às diversas classes criadas nos vários estados do país.

Disseminou a ideia de que a escola era o lugar da alfabetização, portanto espaço reservado ao domínio da leitura e da escrita e também da promoção de mudanças no plano dos comportamentos, das atitudes e das orientações culturais mais gerais de “atraso” da maioria de nossa população que se encontrava distante do universo escolar (COSTA, 2016).

Com essa visão difundida, tratou-se de uma política educacional de compensação a adolescentes, jovens e adultos, que em sua infância não tiveram o direito à escolarização garantida. O que se discute hoje é o inverso, é a presença nas nossas escolas públicas de crianças, adolescentes e jovens que, mesmo em séries adiantadas do *Ensi-no Fundamental e Médio*, não dominam as habilidades mínimas de leitura e escrita. São crianças e jovens “[...] que mesmo depois de anos e anos de escolaridade permanecem analfabetas. Um fenômeno dramaticamente comum. Ao invés de exceção, quase uma regra” (CEARÁ, 2006, p. 16).

No ano de 2004, os resultados do desempenho do Estado do Ceará no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelaram que, ao final da 4ª série do *Ensino Fundamental*, 55% das crianças demonstraram ter competência abaixo do nível desejado, apresentando graves dificuldades para ler e compreender textos simples, curtos e escritos na ordem direta (BRASIL, 2004).

A partir desse diagnóstico, no mesmo ano, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, preocupada com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos do sistema público de ensino, instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. E é desse movimento, firmado com diversas parcerias, que em 2007 o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é criado pelo governo estadual do Ceará.

O governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala, que avalia as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática

dos alunos do *Ensino Fundamental* e do *Ensino Médio*. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos (CEARÁ, 2013).

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da prioridade do atual governo na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste em uma avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do *Ensino Fundamental* das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), o que possibilita a construção de um indicador de qualidade sobre as habilidades de leitura de cada aluno, o que nos permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo governo federal (Provinha Brasil) (CEARÁ, 2013).

Em maio de 2012, quando foram divulgados os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, esteve presente na ocasião e afirmou que “[...] o PAIC é um programa muito exitoso. Com ele, o Ceará desenvolveu uma capacidade fantástica de ensinar as crianças a ler e escrever” (CEARÁ, 2012a, s/p). Além disso, o Ministro da Educação complementou que o PAIC – um programa de incentivo a alfabetização de crianças até seis anos de idade, implantado em 2007, por Cid Gomes – seria referência para a instalação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (CEARÁ, 2012a).

De fato, em 2012, em uma solenidade oficial, foi lançado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), regulamentado com a edição da Portaria de número 867, de 04 de julho de 2012. Nessa Portaria, o MEC explicita vários eixos de ações articuladas, cujo objetivo comum visa alcançar a plena alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. Dentre essas ações, estão previstos a formação continuada de professores alfabetizadores, o fornecimento de material didático, a realização de avaliações regulares, e ainda ações de gestão, controle e mobilização social.

Assim, como um dos eixos estruturantes do Pacto, a realização de avaliações regulares se dará por avaliações processuais dos resultados da Provinha Brasil de cada criança e também das provas realizadas ao final do 3º ano de todos os alunos. O objetivo dessa avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Essa será mais uma maneira de a rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

Desse modo, a avaliação em larga escala firmou-se no Brasil como componente importante no monitoramento da educação básica e superior, “[...] propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino” (FREITAS, 2007, p. 1).

O presente texto analisa o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará, que inspirou o PNAIC, com sua avaliação externa (Spaeece-Alfa), em articulação com o ideário político vigente.

Esse texto é constituído de três partes, além dessa pequena introdução e de nossas considerações finais. A primeira parte trata de analisar a implantação do PAIC no contexto das reformas educacionais. A segunda parte centra-se na discussão do PAIC e de seus eixos de atuação, em que destacamos o eixo de avaliação externa como a principal estratégia do programa para iniciar suas atividades, o que criou um ambiente em que os próprios municípios conduzissem todo o processo de forma autônoma. E a terceira parte discute a institucionalização do SPAECE-Alfa com seus indicadores, que tem servido de base para a implementação de políticas em torno da aprendizagem da leitura e escrita no Estado do Ceará.

Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

Como já dito, a origem do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) se deu pelo trabalho realizado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Associação dos Municipais do Estado do Ceará (APRECE), União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME/CE), INEP/MEC, e Universidades Cearenses como Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (CEARÁ, 2013).

O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar. As ações desse Comitê foram:

- (i) realizar um diagnóstico da realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2^a série do ensino fundamental nas escolas públicas de 48 municípios; (ii) analisar como estava se dando a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; e (iii) observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores do Estado (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 277).

O Comitê realizou ainda sete audiências públicas e dois seminários internacionais sobre alfabetização. Concluído o trabalho do Comitê, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar,

a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o **Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do *Ensino Fundamental*. Por meio de um pacto de cooperação, o Programa contou com a adesão de 60 municípios (CEARÁ, 2013).

É nesse contexto que, em 2007¹, o governo do Estado do Ceará, por meio de sua Secretaria de Educação (SEDUC), assumiu a execução do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), como uma política de cooperação entre o Estado e os municípios em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e instituições da sociedade civil, com o apoio federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 (sete) anos de idade, combatendo assim o analfabetismo escolar. Isso possibilitou a adesão de todos os municípios do Estado do Ceará (CEARÁ, 2013).

Segundo Pedrosa (2012), o termo analfabetismo escolar apresenta-se hoje como uma nova demanda no mundo educacional, pois até meados desta década apenas conhecíamos “[...] o analfabeto que nunca frequentou a escola e agora convivemos dia-a-dia com alunos que mesmo frequentando a escola assiduamente e passando de ano letivo é considerado analfabeto” (PEDROSA, 2012, p. 2).

Esses efeitos são correspondentes à configuração da década de 1990, quando assistimos a um processo de expansão das oportunidades de escolarização, “[...] em que esses mecanismos internos de exclusão por parte da escola foram amenizados (democraticamente ou não) por políticas de regularização do fluxo (ciclos, progressão continuada, aceleração da aprendizagem)” (ARAUJO, 2011 p. 290). Porém, novamente, “[...] ‘estratégias’ de exclusão foram criadas pela dinâmica interna da escola: os alunos percorrem todas as séries ou todos os ciclos do ensino fundamental sem se apropriar de um instrumental mínimo necessário para a inserção social” (ARAUJO, 2011, p. 290).

A focalização da Reforma² na universalização do *Ensino Fundamental* seguiu as diretrizes regionais dos organismos internacionais, “[...] mas também encontrou respaldo no consenso existente da sociedade sobre a necessidade de eliminar os altos índices de analfabetismo infantil, repetência e evasão escolar” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 62).

Segundo Cook-Gumperz (1991, p. 11), a preocupação contínua dos organismos internacionais com os índices de analfabetismo mundiais pode ser explicada considerando que as taxas de alfabetização “[...] são vistas como indicadores

¹ Lei 14.026 de 17 de dezembro de 2007 (cria o PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências).

² A Reforma Educacional, no Brasil, iniciou-se na segunda metade da década de 1990, embora algumas políticas nesse sentido já se perfilassem nos anos anteriores (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

da saúde da sociedade, como barômetro do clima social”. O analfabetismo, por outro lado, “[...] assume um significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 11).

Desse modo, o ideário da Reforma Educacional, no Brasil, coadunou-se com as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

Atendendo a essas novas diretrizes de gestão da educação e da escola, o PAIC foi estruturado em cinco eixos: 1) Gestão da Educação Municipal, 2) Alfabetização, 3) Educação Infantil, 4) Formação de leitores e 5) Avaliação externa da aprendizagem.

PAIC e os seus eixos de atuação

Alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do *Ensino Fundamental* foi o objetivo geral proposto pelo o PAIC. Reconhecendo que ter a alfabetização como prioridade exige planejar e executar ações sistêmicas e articuladas, o programa foi organizado em eixos (CEARÁ, 2012).

Assim, através do PAIC o governo do Estado vem se comprometendo com os municípios, oferecendo, entre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do *Ensino Fundamental*, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos (CEARÁ, 2013).

O comprometimento dos municípios cearenses no PAIC envolve ações voltadas para a valorização e profissionalização dos docentes, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil e a adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita (CEARÁ, 2013).

Um dos aspectos responsáveis pelo analfabetismo escolar, apontados pela pesquisa desenvolvida pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, foi a “[...] fragilidade nas políticas traçadas e ineficiência na gestão dos processos relevantes para promoção da alfabetização na idade certa” (CEARÁ, 2012).

Por isso, um dos eixos do PAIC é a *Gestão Municipal da Educação*. Com o objetivo de promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, o eixo envolve uma assessoria técnica para a estruturação de um modelo de gestão focado nos resultados da aprendizagem. As ações de gestão são pautadas pelo desenvolvimento de uma cultura de ação cíclica calcada em

planejamento (com base na realização de diagnóstico e definição de metas), intervenção, acompanhamento, monitoramento e avaliação que apoie a estruturação e a implantação de uma política municipal (CEARÁ, 2012).

Nesse contexto, a *gestão* assumiu valores, princípios e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, “[...] assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados” (OLIVEIRA, 2009, p. 242).

O eixo *alfabetização* tem como objetivo principal oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios no sentido de promover a implementação e implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do *Ensino Fundamental* (CEARÁ, 2013).

De acordo com o material produzido pela Secretaria de Educação, em 2012, o PAIC procura pautar as ações pedagógicas, no período da alfabetização, “[...] pela integração da alfabetização e pelo letramento, compreendendo-os como dois processos específicos e interligados”, ou seja, procura proporcionar o ensino e aprendizagem da “[...] codificação e decodificação do sistema alfabético e a interação constante dos alunos com gêneros e portadores de texto diversos [...]” (CEARÁ, 2012, p. 126).

Em uma perspectiva crítica sobre as políticas de alfabetização infantil, no Brasil, a partir dos anos de 1990, a pesquisadora Cláudia Maria Mendes Gontijo (2011) revela:

[...] com a implantação do sistema de ciclos e do construtivismo, na década de 1990, as práticas alfabetizadoras continuaram centradas no ensino de palavras, sílabas e letras, portanto, nas unidades menores da língua. **A ênfase dos programas atuais nos aspectos fonético-fonológicos reforça essas práticas que contribuíram, no início dos anos 2000, para os resultados insatisfatórios nas avaliações de desempenho em leitura e escrita** (GONTIJO, 2011, p. 136-137, Grifo nosso).

Outro eixo do PAIC é o da educação infantil. Para isso, é defendido nos documentos do Programa que a oferta da educação infantil com qualidade depende de uma proposta pedagógica coerente com o ambiente de infraestrutura e interações adequadas à faixa etária, garantidas por profissionais capacitados e valorizados. Nesse contexto, o “[...] PAIC considera que a educação infantil estimula meninos e meninas a serem despertados para a leitura e escrita, por meio da dimensão lúdica, o que colabora na sua alfabetização até os 7 anos de idade” (CEARÁ, 2012, p. 142).

O PAIC colabora no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e em programas de formação continuada de professores da

Educação Infantil dos municípios participantes do Programa, em formações mensais com os técnicos das SMES para que possam orientar o processo formativo nas próprias redes (CEARÁ, 2012).

Ao ler os objetivos desse eixo (educação infantil) baseados em propostas de ensino, de avaliação e de formação de professores alfabetizadores, podemos formular algumas indagações: Onde estão as nossas crianças nessas propostas? Apenas a infraestrutura e as novas “noções” de integração de letramento e alfabetização podem solucionar o fracasso escolar e os problemas na alfabetização de nossas crianças?

Paralelo ao eixo da *Educação Infantil*, encontramos o de Formação de leitores – que visa implantar uma política de formação de leitores e democratizar o acesso ao livro e à leitura, por meio de aquisição e dinamização de acervos literários nas salas de aula – no sentido de despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita entre nossas crianças (CEARÁ, 2012).

Desse modo, o eixo assegura o direito da criança e do professor ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à Literatura, promovendo a aquisição, a distribuição, a dinamização do uso de acervos e a formação contínua e permanente do educador, com foco na importância da Literatura Infantil no processo de letramento (CEARÁ, 2013).

Dos eixos já discutidos, o eixo da *Avaliação Externa* foi a principal estratégia do PAIC para iniciar as atividades, buscando criar um ambiente em que o próprio “[...] município conduzisse todo o processo de forma autônoma e, conseqüentemente, tivesse condições para conhecer a realidade não apenas da educação municipal como também de todos os seus alunos, individualmente” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 438).

O SPAECE-alfa: medida-avaliação-informação

A idealização do SPAECE-Alfa³ surge em decorrência da prioridade do atual governo na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste em uma avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do *Ensino Fundamental* das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o que permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil) (CEARÁ, 2013).

³ Para a execução do Spaece, a Seduc contratou, via licitação pública, “[...] o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF)” (CEARÁ, 2012, p. 119).

A difusão da cultura de avaliação entre gestores municipais de educação, coordenadores pedagógicos e professores preconizados no Estado no Ceará, tem sua origem e desenvolvimento no contexto das reformas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas. Desde o período 1988-2002, no Brasil,

[...] esforços e recursos públicos foram direcionados para a montagem do complexo de regulação que conjugou “medida-avaliação-informação”, com base no pressuposto de seu potencial para induzir a reforma da gestão da educação básica – identificada, no ingresso dos anos de 1990, como um dos desafios para se alcançarem equidade, qualidade e eficiência na educação brasileira (FREITAS, 2007, p. 118)

O projeto de reforma do Estado, consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), pautou-se em princípios do modelo gerencial. Sua implantação abriu espaço “[...] para mudanças organizacionais e administrativas que repercutiram substancialmente na educação, especialmente no campo da gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (CARVALHO, 2009, p. 1.148).

Segundo Carvalho (2009), com o modelo gerencial o governo empreendedor financia os resultados e não simplesmente concede recursos. Para isso, os governos devem adotar mecanismos de avaliação, de desempenho e de aferição de rendimento que, através de “ranking”, classifiquem e tornem públicos os resultados.

Sendo assim, a avaliação, como instrumento de gestão educacional, não objetivaria somente o controle de resultados por parte do Estado, “[...] por meio do conhecimento de parâmetros para comparação e classificação dos desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar” (CARVALHO, 2009, p. 1.151). A avaliação objetivaria também a introdução de mecanismos para induzir à prestação de contas e à responsabilidade pelos resultados alcançados.

É o que se observa com o PAIC e o seu eixo de Avaliação externa, que, a partir do controle dos resultados, introduziu nas equipes das Secretarias Municipais de Educação do estado do Ceará propostas pautadas na eficiência e na produtividade dos serviços educacionais. Desse modo, a estratégia utilizada foi de valorizar a avaliação como um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, sempre visando promover mudanças (CEARÁ, 2013).

De acordo com Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), o Estado do Ceará foi o pioneiro no processo de avaliação municipal de avaliação com autonomia, a partir do PAIC. Isso porque

[...] a estratégia desse programa foi iniciar as atividades pela avaliação dos alunos, buscando criar um ambiente em que o próprio município conduzisse todo o processo de forma autônoma e, conseqüentemente, tivesse condições para conhecer a realidade não apenas da educação

municipal como também de todos os seus alunos, individualmente (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 438).

Além disso, os mesmos autores defendem que o percurso trilhado pelo PAIC vem mostrando a grande contribuição no repensar sobre o processo de alfabetização. O sistema de avaliação proposto pelo programa tem “[...] caráter diagnóstico e, sobretudo, formativo, permitindo que sejam detectadas as dificuldades dos alunos a tempo de se fazer intervenções significativas” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 445).

Desse modo, em junho de 2009, com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados de alfabetização, o governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação, instituiu o “Prêmio Escola Nota Dez”, através da Lei 14.371⁴, de 19 de junho de 2009.

A Lei prevê que o prêmio é destinado para até 150 (cento e cinquenta) escolas públicas que apresentarem os critérios de: (I) ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do *Ensino Fundamental* regular; (II) ter o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização/IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. Além disso, a lei garante contribuição financeira para até 150 escolas com menores IDE-Alfa.

Nesse contexto, a avaliação externa assumiu finalidade mais classificatória e menos formativo-diagnóstica, visando incentivar a competição e a melhoria do desempenho por meio de incentivos financeiros. Além disso, os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados. Desse modo, o sistema de avaliação da educação básica passou a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações,

[...] em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica (BONAMINO, 2002, p. 16).

Dessa forma, desconectam a escola de sua função social, visto que não levam em conta,

⁴ Em 06 de dezembro de 2011 foi aprovada a Lei Estadual 15.052, que disciplina o Prêmio Escola Nota Dez e revoga a legislação anterior. A nova legislação determina que a cada ano serão premiadas até 150 escolas públicas do segundo ano e até 150 escolas públicas do quinto ano do *Ensino Fundamental*; também serão beneficiadas as escolas públicas em igual número.

por exemplo, a capacidade de inclusão que determinada instituição ou sistema de ensino possui. Ora, se a educação é um direito social de cidadania, desconsiderar que a escola ou sistemas que possuem uma necessária (ainda que desacertada) política de inclusão podem apresentar “maus resultados” exatamente por cumprirem o que a sociedade espera do processo de escolarização é uma questão muito séria que pode impactar negativamente nos esforços que vêm sendo realizados para garantir e efetivar o direito à educação de todos os brasileiros, que é o princípio basilar da *res publica* e da cidadania (ARAÚJO, 2011, p. 286, grifo da autora).

Considerações finais

A partir do exposto, podemos concluir, a partir de Gontijo (2011), que a centralidade da alfabetização está ligada ao fracasso das políticas mundiais em garantir a diminuição dos índices de analfabetismo “[...] entre a população adulta e, também, porque, mesmo que o acesso à educação tenha sido democratizado em muitas regiões do mundo, a qualidade da educação e, principalmente, da alfabetização oferecida aos estudantes não é suficiente para que eles adquiram condições para continuar aprendendo” (GONTIJO, 2011, p. 11). Além disso, “[...] a alfabetização é vista como importante indicador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais e de pobreza” (GONTIJO, 2011, p. 11).

Por isso mesmo, o aumento do analfabetismo escolar e a não frequência à escola pelas crianças são considerados indicadores que expressam subdesenvolvimento e pobreza, o que pode comprometer a qualidade do avanço da universalização do *Ensino Fundamental* a partir da década de 1990, com o processo de expansão das oportunidades de escolarização.

A preocupação com a alfabetização na idade certa, a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados, deveria ser alvo de mais estudos e reflexão, mesmo porque os propósitos da avaliação externa, como SPAECE-Alfa, definem a técnica a ser utilizada e, conseqüentemente, a interpretação e o uso que será feito de seus resultados (BAUER, 2010).

Apesar de o PAIC ter produzido progressos em relação ao combate ao analfabetismo, os índices de analfabetismo de crianças de 8 anos de idade, no Estado do Ceará (18,7%), estão acima da média brasileira (15,2%)⁵, o que nos faz refletir que a questão da alfabetização precisa ser pensada em sua natureza complexa e requer a garantia de muitas condições.

⁵ Dados do censo de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esses resultados nos fazem refletir ainda que a educação escolar e a alfabetização não podem se reduzir a formar “[...] indivíduos adaptados às leis do mercado e, portanto, capazes de responder às demandas sociais” (GONTIJO, 2011, p. 137), pois a alfabetização, como uma das esferas importantes da formação das crianças, “[...] precisa se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura e de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (GONTIJO, 2011, p. 137).

Referências

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n° 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BONAMINO, Alicia C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria normativa n° 867, de 04 de julho de 2012. Dispõe sobre a institucionalização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de jul. 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/38460814/dou-secao-1-05-07-2012-pg-22>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Jornal de todos**. 1ª quinzena de julho de 1949, n° 4.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb 2003**. Brasília: Inep, 2004.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 30, n° 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). **SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará)**. Ceará, 2013. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/spaece-inst/programa.faces>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CEARÁ. Lei n° 14.026. Cria o PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Ceará, 2007.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. **Educação de Qualidade começando pelo Começo**. Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, 2006.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: O programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria da Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Fortaleza: Seduc, 2012.

CEARÁ. **Ceará é referência nacional na alfabetização de crianças.** Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/5868-ceara-e-referencia-nacional-na-alfabetizacao-de-criancas>>. Acesso em: 5 jun. 2012a.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: a construção social da alfabetização. In: Cook Gumperz, J. (Org.). **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 11-26.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo:** um projeto civilizador. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Década da alfabetização no Brasil.** 2011. (mimeo).

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina:** Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).** Ceará, 2012. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2012.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Revista Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 433-448.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: Concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Revista Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 275- 291.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

PEDROSA, Genelva da Silva. **O Analfabetismo escolar: um estudo de caso com alunos de escolas públicas.** Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/O-ANALFABETISMO-ESCOLAR>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FAZENDO A DIFERENÇA: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

MAKING THE DIFFERENCE: PARTICIPATING LITERACY TEACHERS' STORIES OF PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Crystina Di Santo D'Andrea

Helenise Sangoi Antunes

*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
professora@helenise.com.br*

Introdução

Esta é uma pesquisa realizada com vinte e uma Orientadoras de Estudos integrantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Polo Santa Rosa, coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria, na parte norte do estado do Rio Grande do Sul. O PNAIC é um programa federal que propõe uma mudança de paradigma na concepção de alfabetização, inovando-a nas instituições públicas de ensino fundamental, como um ciclo alfabetizador. A federação organizou materiais teóricos para serem estudados pelos professores e subsidiou as escolas com excelentes materiais em literatura infantil, jogos e livros paradidáticos. Os próprios professores manifestam que nunca tiveram tantos recursos nas escolas, inclusive, tecnológicos. No ano passado, o foco foi no letramento e na língua materna; este ano, o foco é na linguagem matemática.

Para o bom entendimento desses materiais e a inovação pedagógica nas salas de aula, é que se realizam as formações do PNAIC. A estrutura é composta por uma Coordenação Geral de Linguagem e outra de Matemática; uma Equipe Técnica, responsável pela gestão do Programa; os Formadores, incumbidos dos estudos de todo o Programa; os Orientadores de Estudos, professores envolvidos com a alfabetização em seus municípios, responsáveis por multiplicar a formação que recebem nos encontros; e os professores alfabetizadores, que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em seus municípios. São mais de vinte mil professores envolvidos no Programa apenas nessa fatia coordenada pela UFSM, aqui no Rio Grande do Sul.

Cabe ainda lembrar que, entre os Cadernos de Formação (assim denominados pelo Programa), organizados de forma temática, aparecem estudos pertinentes às escolas multisseriadas (existentes em muitos municípios participantes) e aos processos de inclusão.

Considerando que escola não é um componente natural da vida dos seres humanos, tanto para alunos, como para professores, e que sociedades escolarizadas são diferentes de sociedades não-escolarizadas, e, ainda, que nem toda sociedade escolarizada é igual, pois na instituição escolar definem-se os aspectos culturais do lugar, ficamos nos perguntando por que, embora os programas de formação sejam realizados, de maneira geral por todos os municípios envolvidos, a escola se perpetua em formatos que não dão mais conta das mudanças culturais dos lugares, se distanciando, cada vez mais, dos processos de letramento do lugar e das formações das pessoas como cidadãos globais?

A escola e o processo de escolarização são uma criação histórica que se enraizou em um tipo específico de formação cultural das sociedades letradas e que resistem aos novos paradigmas. Acreditamos que essa constatação, de que a escola é ao mesmo tempo produto e produtora de cultura, refletiu sobre minha escolha profissional e definiu a temática da minha tese. Como e por que as mudanças se efetivam nas salas de aula, se elas são movimentos culturais? Em que tempo/movimento as experiências de formação permanente das professoras alfabetizadoras passam a relacionar as aprendizagens de si e do mundo, com suas trajetórias pedagógicas para transformar o cotidiano do aprender e do ensinar institucionalizado? Efetivar nos Diários de Bordo a própria formação demonstrou ser uma excelente estratégia para incentivar a transformação das práticas pedagógicas dos professores envolvidos no Programa, integrantes do GT12, inclusive, eu.

Reescrever-se para autoformar-se

Na tentativa de expandir os horizontes dessa pesquisa, optamos por compor um trabalho alfabetizador em uma proposta de Letramento, visto que a leitura e a escrita são invenções sociais capazes de transformar a cultura de um lugar, e o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz nas práticas cotidianas.

Por meio do método biográfico, através da escuta sensível das histórias orais e narrativas, pois o mesmo propicia analisar e esclarecer as relações coletivas que se estabelecem entre o sujeito de determinados grupos e contextos, investigando as transformações que acontecem com o sujeito e, ao mesmo tempo, com seu cotidiano alfabetizador, é possível descobrir que textos formadores podem ser elaborados nesse contexto, construído pelas histórias de vida dessas professoras. É o próprio sujeito investigado o ponto de intersecção das relações

entre o que é externo a ele e o que carrega em seu íntimo. Autobiografias e biografias configuram-se, cada vez mais, como férteis espaços de conhecimento da pesquisa em Educação, colaborando para a qualificação profissional e a formação de professores. Dessa forma, propomos o entrelaçamento da minha própria história com a dessas professoras, pois, ao compartilharmos os momentos formadores, vamos transformando-nos pela ação do outro, até que não sejamos mais nós mesmas sem que possamos perceber o outro em nós. Como diz o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Não é o galo, não é a teia, nem o ato de cantar, mas é a partir da teia que se entretece ao lançar ao outro, que se possibilita a compreensão do que seja a manhã. Sob esse aspecto, nos transformamos juntamente com essas professoras, através da expressão dos contextos em textos compositores de Diários de Bordo.

O Diário de Bordo como estratégia autoavaliadora em processos de autoformação

Escrever não é tarefa fácil, mas acreditamos que seja a melhor forma de refletirmos sobre o que aprendemos no nosso cotidiano e elaborarmos nossas aprendizagens. Associamos o trabalho desenvolvido na minha própria formação escolar e acadêmica, e como formadora de professores, com a escrita de si em Diários de Bordo. Uma estratégia para potencializar a reflexão sobre as aprendizagens pessoais, e suas (trans)formações, o que foi fazendo com que, juntamente com o meu grupo de trabalho, o GT 12, também refletisse em relação a minha própria formação e a sua compreensão. Fomos desenvolvendo

o PNAIC em formação compartilhada, colocando-nos no lugar de alunas e reconhecendo que aprendemos sempre, mas somente temos certeza de que nos transformamos, quando mudamos para modificar nossas práticas pedagógicas.

Memória é produção, conservação e evocação de informações e/ou conhecimentos elaborados a partir da própria experiência pessoal. À produção de memórias também podemos chamar por aprendizado. Memórias apenas adquirem sentido quando são evocadas, isto é, acessadas para serem utilizadas em ações no presente. Memória é vida fluída, é mundo vivido inventado no cotidiano.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções atuais, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2004, p. 09)

Nossa maneira de agir, pensar, planejar, de realizar e de sentir relaciona-se, estreitamente, com aquilo que lembramos, pois aquilo que lembramos é aquilo que sabemos. O que não aprendemos, ou o que, por algum motivo, tenha ficado esquecido, não faz mais parte de nós, não nos pertence mais, não nos é identitário. A identidade de cada um vai se formando de jeitos, trejeitos e trajetos diferentes porque cada um tem sua própria história construída pelo que é vivido cotidianamente e pela forma como é lembrado, ou esquecido, pelos sujeitos. Somos aquilo de que nos lembramos porque também decidimos o que queremos esquecer. Somos nossas memórias. Somos o que conseguimos aprender nas diferentes formas que percebemos e nos relacionamos com o mundo, inventando e reinventando nosso cotidiano. Como diz Norberto Bobbio: “Somos aquilo de que nos lembramos” (1997, p. 30). Eu diria: Somos o encontro daquilo que lembramos com o que decidimos esquecer.

O Diário de Bordo é uma pertinente forma de registro e (auto)reflexão que permite aos sujeitos reelaborarem-se em contínua (auto)formação, concebida como uma estratégia de interação com o mundo real, que possibilita a análise das aprendizagens cotidianas. É possível vislumbrar a memória (auto)biográfica cumprindo um determinado propósito nas nossas interações com o mundo e consequentes relações com os saberes estabelecendo-se como uma metodologia de pesquisa. Uma pesquisa sobre nós mesmos, investigando que possibilidades de aprendizagens temos construído para nós e que significações o cotidiano e as relações intrínsecas a ele vão proporcionando à formação dos sujeitos. As reflexões sobre si, buscando compreensão das dinâmicas e significações elaboradas pelas histórias de vida no cotidiano, permitem a transformação das pessoas em atores biográficos (JOSSO, 2010).

A ideia de atores biográficos parte da concepção de que, embora as pessoas estejam inseridas em um determinado contexto sociocultural, podem protagonizar suas histórias de vida inventando-se no seu cotidiano. Caminhar para si (JOSSO, 2010) permite um duplo movimento de consciência que relaciona e envolve o que é presente pelo que foi vivido no passado e que projeta perspectivas de futuro por aquilo que virá a ser. “*Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria.*” (JOSSO, 2010, p. 189) Construir um Diário de Bordo é transformar vozes em palavras escritas que possibilitam aos sujeitos compreenderem suas diferentes formas de aprender a aprender. Pensando dessa forma, colocamo-nos não como professoras, mas como alunas em permanente aprendizagens de si e do mundo.

Entendida como uma metodologia que favorece as relações entre memória e história, a (auto)biografia inter-relaciona-se com a história do tempo em tríade, passado, presente e futuro, isto é, de um tempo que não é apenas recorte, mas movimento. E, por estar em movimento, elabora mais uma dimensão, a das relações entre os três tempos que conseguimos captar quando escrevemos. Possibilita aos pesquisadores captar o que não está explícito, talvez mesmo, o indizível que, recolhido na memória e na sensibilidade dos sujeitos, expande possibilidades da compreensão do real. Assim, tornamo-nos pesquisadores de nós mesmos e protagonistas da nossa formação, viabilizando as transformações metodológicas e pedagógicas que sejam necessárias à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade.

Vivenciar a história do tempo/movimento permite que se perceba com clareza a articulação entre as percepções e as representações dos atores biográficos e as determinações e interdependências que tecem as relações sociais e as transformações culturais. Que transformações seriam pertinentes na prática de uma avaliação (auto)formadora?

A experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresenta-se articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico” / “tempo fenomenológico”. [...] A perspectiva tridimensional do tempo narrado também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro. (ABRAHÃO, 2006, p. 151)

Escrever o cotidiano tempo/movimento através das narrativas de si em um Diário de Bordo auxilia a compreender as transformações que vamos vivenciando a partir de nossas formações, realizando uma autoformação. É preciso aguçar a percepção para envolver-se em escritas de si, demonstrando que as diferentes maneiras de fazer o/no cotidiano é sempre resultado de uma

elaboração que compreende tempo/movimento, ou seja, conforme a visão de Freire (1997), a história sempre será uma contínua construção de nós mesmos e nós, seres inacabados:

No Magistério, lembro de algumas professoras perguntando se tínhamos certeza que queríamos ser professoras e expunham os muitos problemas da profissão. Mas o brilho que elas traziam no olhar, o desafio que se impunham na entonação, o orgulho, visível na postura... Não tínhamos como desistir. Queríamos ser professoras. Fiz meu Magistério nos anos finais da década de 70. Às vezes, ao fundo da sala de aula de determinadas professoras, um homem de preto sentava-se. Olhávamos enfileiradas, muitas vezes de revesgueio, como se nossas nuças estivessem sendo perfuradas por um raio incisivo vindo de um olho superpoderoso. Mas não éramos seu interesse prioritário. Hoje compreendo melhor essa tirania, o que me fez diferente. (Fragmentos do Diário de Bordo da autora, 2013)

(Auto)biografia é um método de pesquisa que pode ser utilizado em Educação, na própria avaliação, o que propicia analisar, esclarecer e compreender as relações coletivas que promovem determinadas aprendizagens e desvelar formas de pensamento que sejam promotoras de diferentes formas de aprender, estabelecendo relações entre os sujeitos de determinados grupos e contextos, e sendo o ponto de intersecção das relações entre o que é externo ao sujeito e o que ele carrega em seu íntimo, isto é, quais suas possibilidades de aprendizagens e quais inéditos lhe são viáveis (FREIRE, 1997). Da mesma forma, (auto) biografias configuram-se, cada vez mais, como férteis espaços de conhecimento da problemática em investigação e da conseqüente avaliação como apreciação, sem mensurar valores, comportamentos e saberes. Investigamos a nós para construirmos possibilidades a partir do compartilhar com o outro. Somos seres inacabados em sujeitos inéditos viáveis (FREIRE, 1997).

O que faz possível utilizar a (auto)biografia como metodologia de avaliação e de transformação é a fundamentação da sua análise. No caso, as percepções dos seus autores em relação aos seus saberes e fazeres pedagógicos e sua aprendizagem. É conseguir transformá-los em texto (conhecimento) e, assim, promover com que o próprio autor se perceba como potencial ator da dinamização das possibilidades de aprendizagens.

Embora pensem em como o aluno aprende, os professores preocupam-se com o que querem que o aluno aprenda. E, às vezes, inventar-se torna-se tarefa impossível. Não há inovações, apenas permitem-se retocar seu fazer pedagógico com as nuances das propostas e metodologias da época, sem favorecer com que os alunos protagonizem seus conhecimentos e sua própria formação. Sem criatividade. Sem saberes inovadores. Buscar novos métodos e novas teorias

não se tem mostrado suficiente, muito menos eficiente, para alterar a prática da sala de aula, seja ela em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Descobrimos que a escola (a Academia por extensão) não nos constitui naquilo que somos, mas naquilo que nos possibilitou ser, redescobrimo o universo da pesquisa em educação e, conseqüentemente, a compreensão das maneiras de fazer no meu cotidiano de professora/formadora/pesquisadora. Descobrimos que um trabalho articulado e realizado em diferentes práticas pedagógicas e narrativas possibilita a criação de um ambiente de aprendizagens favorável à nossa (auto)formação. Compreendemos também em processo de formação que está intrinsecamente relacionado à formação das alunas, colocando-nos no lugar de aluna e aprendendo com as narrativas delas. O que colaborou para essas reflexões e transformação das práticas pedagógicas foi a utilização do Diário de Bordo como estratégia (auto)formadora.

Em um Diário de Bordo é possível registrar nossas relações com o cotidiano e seus saberes em diferentes gêneros textuais. Quando escrevemos, estamos reelaborando o conhecimento do mundo e nossas sensações e sentimentos compartilhados nele, expressando-o de diferentes jeitos. Dessa forma, fomos teorizando a prática como formadora de professores e compreendendo essa maneira diferente de transformar-se, preocupada com a formação do sujeito aprendente, sua interação com o conhecimento, suas possibilidades de aprendizagens, suas emoções, enfim, com sua (auto)formação.

O Diário de Bordo apresenta um potencial interativo porque permite a elaboração e a edição de suas informações em diferentes gêneros textuais, bem como a inserção de imagens, ou mesmo objetos significantes e significativos. Dessa forma, promove a interação e o compartilhamento de conhecimentos, emoções, sensações e impressões. Um Diário de Bordo anuncia em si não apenas a identidade do aprendiz, mas as maneiras de fazer cotidianas, que compõem o sujeito e estão expressas a partir da elaboração cuidadosa do que se quer dizer. Não apresenta apenas os conceitos de um objeto em estudo, mas dos significados do conhecimento elaborado a partir do que se sabe e do que se vive, que vão sendo construídos nas e pelas conseqüentes relações com o cotidiano.

É uma forma de mediação do processo reflexivo das ações e sobre as ações em determinados cenários ou contextos. Expõe as reflexões do autor/aluno a partir do diálogo interior, oferecendo informações pertinentes aos processos de aprendizagens e de socialização no ambiente escolar e fora dele. É a fundamentação de um instrumento de autoavaliação, proporcionando ao autor/aluno a reflexão sobre as informações que ele mesmo produziu a partir das relações com os saberes em questão. É uma estratégia ousada para fundamentar a avaliação em (auto)avaliações e, conseqüentemente, em (auto)formação.

O Diário de Bordo apresenta elementos referentes aos processos de aprendizagens, mas também aponta para a qualidade desse processo e

dos conhecimentos que estão sendo construídos como constitutivos da formação pessoal. Evidencia o autor como um todo, protagonista das próprias aprendizagens. Rompe com a ideia de linearidade hierárquica, onde o saber é privilégio do formador, apresentando uma participação ativa do aluno/professor/pesquisador nos processos de aprendizagens. Permite a exploração de alternativas referentes ao ambiente e aos conhecimentos, ao tempo e ao movimento favoráveis para a realização de inferências sobre as relações entre os diferentes saberes e os diferentes sujeitos, estabelecendo similaridades entre ideários, facilitando descobertas de princípios, conceitos ou relações. Conforme as professoras vão escrevendo sobre si e suas relações com o conhecimento, rompem com a lógica linear, conteudista e estática do currículo tradicional, percebendo o conhecimento em diferentes vivências prazerosas.

Quando trabalhamos com o Diário de Bordo, pressupomos a existência de um currículo espiralado, que possibilita ao aluno/autor/professor perceber o mesmo conhecimento sob diferentes aspectos, níveis de aprofundamento e formas de representação. Rompe com as ideias de estruturação, transversalidade e linearidade do currículo para percebê-lo vivo dinâmico e relacional.

Penso no Diário de Bordo como uma estratégia de (auto)aprendizagem (o que também pressupõe ensinagem) desafiadora, onde, a partir das suas percepções e narrativas, bem como da perspectiva da forma de organizá-las, o aluno/autor/professor aprende solucionando problemas através do desenvolvimento do pensamento matemático, ao desafiar-se a compreender o mundo e suas relações. Conforme o aluno/autor/professor vai elaborando o Diário de Bordo, também vai atribuindo sentido ao que faz a partir da compreensão de si em relação com o mundo (conhecimento). Constrói sua identidade ao observar-se e narrar-se nessa relação com o mundo e que constitui as maneiras de fazer inventivas do cotidiano (Certeau, 2012). Uma forma de (re)avaliar-se em movimento (auto)reflexivo que possibilita a criação de condições para que a aprendizagem se efetive.

Voltar-se sobre si, em movimentos de autoconhecimento, é narrar o indizível, o invisível aos outros que, imperceptível em um primeiro momento, transborda o conhecimento construído pelo cotidiano nas relações das próprias histórias de vida. Escrever uma Tese é também (re)escrever-se, pensando-se, dizendo-se e (re)inventando-se no cotidiano investigativo. (Fragmento do Diário de Bordo da autora, 2013).

Escrevendo no Diário de Bordo narrativas de si, tornamo-nos protagonistas da nossa formação, o que é atraente na perspectiva da forma metodológica de operacionalizar as transformações que promovemos ao longo da vida escolar nossa e dos nossos alunos. O fato de poder lidar com as possibilidades dos sujeitos e a imprevisibilidade das aprendizagens favorecem a intenção pedagógica do professor.

Através dos Diários de Bordo e da reflexão realizada para compô-los, fui elucidando elementos pertinentes às minhas aprendizagens protagonizando-as em um tempo próprio e singular, articulador do movimento histórico constitutivo dos sujeitos. Existem momentos de socialização dos Diários de Bordo, quando a turma objetiva compreender e envolver-se com as aprendizagens de cada aluno/autor. A partir das narrativas de cada um, relacionamos as diferentes formas expressivas pessoais com estudos e articulamos diferentes momentos de aprendizagens constitutivos dos sujeitos em formação.

Oliveira (2009) diz que ensinar não basta, é preciso proporcionar aos alunos que vivenciem diferentes estratégias de ensino aprendizagem em situações de vivência e colaboração na construção dos conhecimentos que cada um busca para si. As aulas, a orientação afetuosa dos professores, o sentimento de grupo, a clareza dos inéditos viáveis e a compreensão dos processos de pensamento pertinentes às diferentes aprendizagens são fundamentais para que se possibilitem as transformações pertinentes à (auto)formação.

É necessário estabelecer uma dialogicidade entre o lugar e entre os sujeitos, definindo que relações afetivas e cognitivas serão estruturadas e valorizadas. Forma-se um entrelugar de cultura de aprendizagens que em linguagens, muitas vezes silenciosas, definem-se pelas práticas cotidianas de aprender e suas maneiras de fazer (CERTEAU, 2012), registrando, mais do que anotações da aula, as reflexões sobre o que, como e por que se está fazendo/aprendendo.

Falar sobre o cotidiano e escrever-se em Diário de Bordo é dizer-se em diferentes “maneiras de fazer” com que as possibilidades sejam inventadas pelo que se vai pensando e sobre o que se vai fazendo em ações articuladas pela convivência afetuosa com os outros. Mais do que o lugar e o tempo em que se está, são as relações entre os sujeitos, entre esse lugar e os tempos vividos, que compõem uma cultura inventiva do cotidiano. Registrar as compreensões dessas relações é escrever-se, em ação presente, em (auto)formação.

De qual avaliação estou falando: avaliação (auto)formadora

Uma Avaliação (Auto)Formadora pressupõe estratégias de registro de aprendizagem (e de ensinagem) que sejam essencialmente narrativas, assim como o Diário de Bordo. A partir da pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras e baseada em teóricos como Perrenoud (1999), que apresenta a necessidade de uma avaliação formadora e reguladora do aprender e do ensinar; Abrahão (2006, 2008), Passeggi (2008) e Souza (2008, 2011), que apresentam a importância das narrativas pessoais para a autoformação e consequente formação humana; e Arroyo (2004), que prioriza a superação dos paradigmas escolares a partir das trajetórias pessoais de alunos e mestres e por todas as informações aqui expostas; minha proposta é conceber a avaliação escolar como

(auto)formadora, pois entendemos que essa dimensão possibilita-se a partir do princípio da narrativa em ações criativas do dizer-se. Mudando o paradigma da avaliação, conseguimos transformar nossas práticas pedagógicas, pois transformamos a nós mesmos. O professor necessita colocar-se no lugar de aluno, pois ensinar e aprender são um binômio indissolúvel: quem ensina tem que estar aprendendo e quem aprende, ao aprender, está ensinando. Avaliar, para poder transformar, tem que redimensionar-se em (auto)avaliação de todos os envolvidos no processo de alfabetização, inclusive de formação de professores.

Propomos a ruptura com o senso comum naturalizado nos espaços e tempos escolares, de uma avaliação hierarquizada pautada em aptidões. Dificilmente, quando realiza a avaliação dos seus alunos, o professor avalia ao seu trabalho. Pensa em processos, mas esquece que processos são efetivados a partir de relações que acontecem no presente e que constroem possibilidades. Dificilmente, ao avaliar, o professor age de forma processual e, muito menos, estabelece suas práticas pedagógicas com a compreensão de que a aprendizagem é um processo. Se a aprendizagem é um processo, a ensinagem também é. Assim como formar-se e transformar-se permanentemente.

Expondo em diferentes formas narrativas as reflexões do autor/autor/professor, o Diário de Bordo oferece informações pertinentes aos processos de aprendizagens e de socialização no ambiente escolar, tanto para o aluno, como para o professor. É a base de um instrumento de (auto)avaliação proporcionando ao autor a reflexão sobre as informações que ele mesmo produziu, tanto referente aos processos de aprendizagens, como da qualidade desse processo e dos conhecimentos que estão sendo construídos como elementos de formação pessoal.

O Diário de Bordo evidencia o aluno/autor/professor como um todo, protagonista das próprias aprendizagens. Rompe com a ideia de linearidade hierárquica, apresentando uma participação ativa do aluno/autor/professor nos processos de aprendizagens. Permite a exploração de alternativas (ambiente e conhecimentos) favoráveis para a realização de inferências sobre as relações entre os diferentes saberes, e de estabelecer similaridades entre ideários, facilitando descobertas de princípios, conceitos ou relações. Conforme escrevem sobre si e suas relações com o conhecimento, os autores rompem com a lógica linear, conteudista e estática do currículo tradicional, percebendo o conhecimento em diferentes vivências.

Utilizar a (auto)biografia como metodologia e empregar o Diário de Bordo como uma estratégia do aprender e do ensinar, do (auto)formar-se, pressupõe um currículo espiralado, que possibilita aos envolvidos no processo educativo perceber o mesmo conhecimento sob diferentes aspectos, níveis de aprofundamento e formas de representação. Escrever-se em Diários de Bordo é romper com as ideias de estruturação, transversalidade e linearidade do currículo para percebê-lo vivo, dinâmico e relacional. Assim como rompe com a

ideia de separar a aprendizagem e a *ensinagem*, amalgamando os dois processos nas narrativas que se fazem formadoras dos sujeitos e dos saberes.

Não penso mais nas letras, mas em dizer-me, pois sou fruto do meu desassossego que me delineia em experiências de amizades expressas em linguagens e corporeidades.

Como assim? Se nesse movimento o outro sou eu?

(Fragmentos, do Diário de Bordo da autora, 2013)

O Diário de Bordo é uma estratégia de (auto)aprendizagem (o que também pressupõe ensinagem) desafiadora, onde, a partir das suas percepções e narrativas, bem como da perspectiva da forma de organizá-las, o aluno/autor/escritor e o professor aprendem solucionando problemas e desafiando a si mesmos a compreender o mundo e suas relações.

Voltar-se sobre si, em movimentos de autoconhecimento é narrar o indizível, o invisível aos outros que, imperceptível em um primeiro momento, transborda o conhecimento construído pelo cotidiano nas relações das próprias histórias de vida. Escrever em Diários de Bordo é também (re)escrever-se, pensando-se, dizendo-se e (re)inventando-se no cotidiano investigativo. (Fragmento do Diário de Bordo da autora, 2013).

Escrevendo, no Diário de Bordo, narrativas de si, os sujeitos tornam-se protagonistas da sua formação, seja ela em que nível ou modalidade de ensino for.

Para finalizar, concluímos o trabalho desenvolvendo uma tese embasada no conceito de território, utilizado por Milton Santos, que refletirá na criação de duas fundamentações filosóficas e pedagógicas: a construção da cultura da professoralidade e a produção da ambiência comunicativa. Mas isso é assunto para outro texto.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: Souza, E. C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006a, p. 149-170.

ANTUNES, Helenise S. **Ser Aluna e Ser Professora. Um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2011.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- BARCELOS, Valdo. **Uma Educação nos Trópicos, – Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2002.
- BOOBIO, Norberto. **O tempo da memória – De senectute e outros escritos autobiográficos**. 6. ed. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Editor, 1979.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1 Artes de fazer. **19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes**. 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.
- _____. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MATURANA, Humberto; NOGUEIRA, Adriano. Cuestiones sobre el acto de conocimiento: El conocimiento como epigénesis, La emocionalidad y El lenguaje como coordinación de interacciones. *In*: NOGUEIRA, Adriano S. **Ambiência. Diálogos Freirianos e Formação docente**. Brasília: Liber Livro., 2012. p. 23 a 32.
- MATURANA, H. R. & VARELLA, F. G. **A árvore do Conhecimento – As bases biológicas do conhecimento humano**. São Paulo: Phalas Athena, 2001.
- NOGUEIRA, Adriano S. **Ambiência. Diálogos Freirianos e Formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2009. p. 213-225.

A LEITURA LITERÁRIA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO NO PNAIC/SC: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

A LITERARY READING AND WRITING SYSTEM IN ALPHABETICAL PNAIC / SC: POSSIBLE APPROACHES

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
jilvaniabazzo@gmail.com

Lilane Maria de Moura Chagas

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lilanemoura@gmail.com

Lourival José Martins Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lourivalfaed@gmail.com

Resumo

A partir de investigações em andamento no campo da alfabetização, da literatura e da didática, realizadas pelos grupos de pesquisa Prolinguagem/Udesc, Nepalp/UFSC e NAPE/Udesc, teceremos reflexões sobre a relação e as ressonâncias entre a literatura e o ensino da leitura e da escrita no processo inicial da alfabetização. Nosso objetivo é compreender os contextos de ensino das práticas dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado de Santa Catarina, buscando estabelecer algumas aproximações possíveis entre leitura literária e sistema de escrita alfabético (SEA). Em que medida o uso da literatura para ensinar o SEA negligencia seu caráter humanizador e evidencia um viés utilitarista? As situações pedagógicas vivenciadas pelas crianças levam em conta as funções da literatura, a saber: dimensões da sensibilidade, da fruição, do encantamento, da imaginação e da liberdade de sentir? Para tanto, recorreremos a alguns procedimentos da pesquisa bibliográfica e tomamos como campo empírico os relatos de experiência desses docentes, produzidos em 2013 e 2014. Ainda que parcialmente, os resultados apontam para a necessidade de dar sequência aos estudos e às ações sobre a relação entre a literatura e a alfabetização na formação dos profissionais da Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, o que poderá ampliar os debates e as pesquisas em âmbito nacional.

Palavras-chave: Pnaic. Alfabetização. Leitura Literária. Didática.

Abstract

From investigations in progress in the field of literacy, literature and teaching, carried out by research groups Prolinguagem / Udesc, Nepalp / UFSC and NAPE / Udesc, we will weave reflections on the relationship and the resonances between literature and reading and writing education in

early literacy process. Our goal is to understand the teaching contexts of the practices of literacy teachers of the National Pact for Literacy in the Age One of the State of Santa Catarina, seeking to establish some possible similarities between literary reading and alphabetic writing system (SEA). To what extent the use of literature to teach the SEA neglects his humanizing character and shows a utilitarian bias? Pedagogical situations experienced by the children take into account the functions of literature, namely dimensions of sensitivity, enjoyment, enchantment, of imagination and freedom to feel? For that, we turn to some procedures of literature and take as empirical field the experience of these teachers reports produced in 2013 and 2014. Although in part, the results point to the need to follow up the studies and actions on the relationship between literature and literacy in the training of professionals in education who work in the early years of elementary school, which may increase the debates and research nationwide.

Keywords: Pnaic. Literacy. Literary Reading. Didactics.

Introdução

Refletir sobre a relação e as ressonâncias entre a leitura literária e o ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização significa considerar a criança como sujeito central, a infância como processo histórico, a escola como espaço de ensino, de aprendizagem e de um tempo de apropriação de experiências com instrumentos e suportes de leitura e escrita. Sem dúvida, as concepções que subjazem o trabalho docente podem tanto favorecer o desenvolvimento integral das crianças quanto impedir o aperfeiçoamento de suas capacidades intelectuais, de suas habilidades, de seus gostos e valores, bem como ampliar ou comprometer os atributos de sua personalidade.

Tendo como ponto de partida essa clareza acerca do impacto que a perspectiva teórica dos professores acarreta na prática pedagógica, os grupos de pesquisa NAPE/Udesc¹, Prolinguagem/Udesc² e Nepalp/UFSC³ buscam com

¹ O Núcleo de Apoio Pedagógico, Didática e Formação Docente, liderado pela Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza (Udesc) e pelo Prof.^o Dr.^o Lourival José Martins Filho, produz e socializa “estudos e pesquisas em Educação, considerando as relações entre docência, alfabetização, práticas curriculares, políticas educacionais e a formação de professores(as) para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos”. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5391040181714673>. Acesso em: jul/2016.

² O grupo Prolinguagem – Aquisição, Aprendizagem e Processamento da Linguagem Oral e Escrita, sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy (Udesc), interessa-se pelos aspectos linguísticos que contribuem para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, e vem desenvolvendo pesquisas sobre os processos envolvidos na aquisição e na aprendizagem da língua(gem), sobretudo suas implicações para a alfabetização e o ensino da língua portuguesa. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7759843159088127>. Acesso: jul/2016.

³ Importa registrar que parte das discussões deste artigo é resultado da pesquisa em andamento (2015/2017), intitulada “O trabalho com a literatura na formação de professores: uma análise sobre os relatórios dos orientadores de estudo do Pnaic/SC”, cujas pesquisadoras são a Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC) e a Prof.^a Dr.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo (Udesc).

este trabalho refletir sobre as relações entre alfabetização e literatura infantil no processo inicial da aprendizagem da leitura/escrita, ou seja, nos primeiros anos do ensino fundamental.

A partir de suas investigações e trabalhos realizados na formação continuada de professores do Estado de Santa Catarina, quer seja na área de Literatura, Alfabetização e/ou Didática, eles reuniram esforços para compreender os contextos de ensino das práticas dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado de Santa Catarina. Para tanto, estabeleceram algumas aproximações possíveis entre a leitura literária e o sistema de escrita alfabético (SEA) mediante as seguintes questões norteadoras: em que medida o uso da literatura para ensinar o SEA negligencia seu caráter humanizador e evidencia um viés utilitarista? As situações pedagógicas vivenciadas pelas crianças levam em conta as funções da literatura, a saber: dimensões da sensibilidade, da fruição, do encantamento, da imaginação e da liberdade de sentir?

Os pesquisadores recorreram a alguns procedimentos da pesquisa bibliográfica, tomando como campo empírico os relatos de experiência desses docentes, produzidos em 2013⁴, com foco na língua portuguesa articulada aos demais componentes disciplinares, e em 2014, cuja ênfase recaiu sobre a matemática⁵ articulada ao ensino da língua escrita, da leitura e dos demais componentes curriculares.

Leitura literária: da fruição ao direito de humanizar-se

É somente depois de longa experiência que muitos homens são capazes de definir uma coisa em termos de seu próprio gênero, a pintura como pintura, a literatura como literatura. O mau crítico se identifica facilmente quando começa por discutir o poeta e não o poema. (POUND, 1990, p. 80).

Parafraseando Pound (1990), diríamos que é somente depois de longa experiência que muitos professores são capazes de definir uma coisa em termos de seu próprio gênero, o ensino como ensino, a alfabetização como alfabetização, a literatura como literatura. O mau professor se identifica facilmente quando começa por discutir a “coisa em si” e não a tensão entre “as coisas”, sobretudo, ignorando suas implicações.

⁴ Instituído em julho de 2012 e implantando nos municípios em 2013, o Pnaic apresenta como principal objetivo garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas. Neste pacto, estão envolvidos a União, os estados, os municípios e a maioria das instituições de ensino de todo o país. (SOUZA, 2015).

⁵ No ano de 2014, reforçam-se ainda as brincadeiras e as expressões da cultura da infância na sala de aula, visando transformá-la em um ambiente formativo/alfabetizador cujas interações e descobertas múltiplas sejam repletas de significação. (BRASIL, 2014, p. 06).

Eis aí nosso desafio: começar pela discussão da tensão produzida pela relação e as ressonâncias entre a literatura e o ensino da leitura e da escrita, no ciclo de alfabetização⁶, que nos provoca um pensar crítico e reflexivo sobre a efetiva formação da criança leitora. Nesse intuito, já levantamos algumas questões preliminares sem a pretensão de esgotá-las, mas, especificamente, visando instigar o diálogo:

como tem sido trabalhada a literatura produzida para as crianças? Que implicações se têm hoje inseridas nos programas de formação de professor? Até que ponto a visão do uso utilitário tem sido superada nas práticas de leitura da literatura infantil? Que postura docente tem sido produzida no intuito de valorizar o livro de literatura como produção cultural para as crianças sem “didatizá-la”? (CHAGAS & DOMINGUES, 2015, p. 78).

Consideramos essas questões, relativas à abordagem teórica e metodológica para o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula, como propulsoras para pensarmos a formação da criança leitora e produtora de textos mediada pela literatura. Concebida no campo da arte, portanto, no seio das mediações que potencializa a vida em suas diversas dimensões (social, histórica, política, econômica, artística, científica, inventiva etc.), a literatura – assim como as demais formas de artes – favorece a formação humana.

O caráter humanizador da linguagem literária, ou seja, essa capacidade de cada vez mais desenvolver o humano em nós, torna-nos mais compreensivos conosco e com outros humanos, produzindo beleza, solenes e também sombrios movimentos *inter* e intrapsíquicos, sentimentos e percepções de natureza diversa na sua profundidade e valor⁷. Nesse sentido, as instituições de ensino precisarão criar as condições para que as crianças possam acessar os artefatos culturais, produzidos pela humanidade. Ao garantir o trabalho intelectual e, por isso, de sensibilidade, por parte das crianças, a escola lhes possibilita maior inserção e compreensão do mundo, ampliando os sentidos para além da vida cotidiana, o que favorece as vivências e as experiências estéticas.

⁶ Segundo consta no *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*, “ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos. Os *ciclos de alfabetização* foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006”. (SILVA, 2016, s/p).

⁷ Bazzo e Chagas (2014) publicaram um texto sobre *a leitura de fruição no Pnaic/SC* e, fundamentadas na concepção de literatura apresentada por Antonio Candido, afirmam que o texto literário “consente que o outro se perceba integrante de um coletivo, parte indissociável de um todo. Mas, é certo, esse processo carece de formação. O gosto pela arte literária não dá em árvore nem nasce feito jitrana. É preciso ir mais além quando se trata da literatura na formação docente” (2014, p. 1643).

Uma importante atitude a ser disseminada na formação e nas práticas do professor alfabetizador é, sem dúvida, a pesquisa sobre o conhecimento da produção literária que circula socialmente. O conceito de leitura – que pauta a ação pedagógica – precisa ser compreendido e vinculado à formação social no âmbito das relações sociais, portanto, as práticas de leitura estão subjugadas à trajetória histórica dos sujeitos, às condições reais e objetivas desse tempo histórico, que produzem as relações, a circulação e o acesso aos suportes de leitura, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização e o que vai constituindo o percurso histórico da formação leitora⁸. Assim, podemos afirmar:

Quem lê outorga sentidos e lança múltiplos pensamentos e relações, que se desdobram a partir dessa leitura. Quando se produz a concentração no mundo do texto, parece que nesse momento o corpo e o espírito se entregam nesse ato – isolados, mas não em solidão – à leitura. Ler é um ato de profunda comunicação. É um ato de recuperar memórias. É um ato que flui. É também um ato que articula cada texto lido aos textos lidos anteriormente (textos vida + textos lidos), constituindo a história da leitura, a memória das palavras. (BAZZO & CHAGAS, 2014, p. 1644).

E, nesse sentido, reconhecer a leitura literária no espaço escolar – desde as crianças pequenas e, principalmente, aquelas na fase de apropriação da linguagem escrita, coloca-nos também outra necessidade, que é a de compreender a infância como um construto histórico, a criança como ser humano de pouca idade e sujeito de direito. Direito ainda não consolidado em nosso país, cuja contradição capital e trabalho concentra a riqueza, o saber e o poder na classe oposta à dos trabalhadores. Por isso, necessário se faz, nesse movimento contraditório, lutar pela escola como um dos lugares em que se possam garantir alguns direitos fundamentais da criança para o desenvolvimento de suas capacidades humanas – como o de aprender a escrever, a ler e a apreciar a literatura, assim como de brincar, de expressar-se e de ser protegida, entre outros.

Assim, cabe à escola organizar-se intencionalmente para garantir esses direitos e sua objetivação para que a futura geração possa se apropriar do conhecimento produzido socialmente e que outras relações sociais se estabeleçam de modo vigoroso, o que poderá criar novas necessidades universalizadoras e libertadoras capazes de tornar equânime a vida de todos em sociedade.

Sendo assim, é necessário instaurarmos práticas pedagógicas como um exercício de partilha de conhecimento entre os sujeitos numa relação dialógica.

⁸ Cf. MANGUEL, 1997; FOUCABERT, 1997; SMITH, 1999; BISSOLI & CHAGAS, 2012.

É preciso ainda organizar práticas sociais de leitura literária, que se faz no encontro pessoal numa múltipla possibilidade de sentidos, numa relação de ebulição, por vezes, até transformadora e manifesta em ações continuadas e constituídas em aprendizados e experiências estéticas, renovando-se a cada nova leitura de obra e texto. Não obstante, a formação de leitores numa sociabilidade capitalista, o acesso aos artefatos culturais, e principalmente ao livro, ainda não é um direito para todas as pessoas. Por isso, a escola é o lócus que garante aos filhos e filhas da classe popular o direito ao encontro permanente com o texto literário, seja no espaço da própria sala de aula por meio de práticas pedagógicas ou nos espaços das bibliotecas escolares. O papel da formação de leitores é um compromisso social, que deve ser assumido como ato político cotidiano.

Vale ressaltar também que, atualmente, é possível considerar que práticas leitoras podem também se constituir por meio de bibliotecas comunitárias, existentes em alguns bairros em diferentes cidades brasileiras⁹. Atualmente, o acesso irrestrito à internet é um dado de realidade, por meio de redes sociais, de canais e vídeos disponíveis no YouTube, de bibliotecas de domínio público, entre outras formas alternativas, que vêm colaborando na formação de leitores.

Essa proliferação de acervo voltado à prática leitora, de forma alguma pode eximir a função e obrigação da escola, que é a de apresentar, mediar e ampliar os repertórios culturais dos estudantes de todas as idades de sorte que eles se constituam sujeitos críticos, reflexivos e capazes de ajudar no aprimoramento das relações sociais vigentes. Cabe à escola, portanto, o trabalho ético, político e estético da leitura e da produção de textos científicos, filosóficos, literários etc. Quais os propósitos da leitura de um anúncio, de uma notícia ou de uma fábula, por exemplo?

Nossa defesa parte do pressuposto da fruição como um direito de humanizar-se, especialmente pela imbricação das dimensões poética, ética, estética e política no tecido do texto literário. A complexidade desse gênero textual provoca no leitor a abertura de outros horizontes da vida para além da cotidianidade. Nessa relação, o leitor é sempre ativo diante das infindáveis possibilidades que o texto literário lhe provoca. A materialidade de sua constituição é a palavra, mas não puramente verbal, pois ele é permeado de imagens, de movimento, de experiências e de sentidos.

⁹ Na cidade de Florianópolis/SC, por exemplo, destaca-se a Biblioteca Barca dos Livros como um espaço importante de formação de leitores. Entre muitas ações, há o projeto “A Escola vai a Barca”. Trata-se de um espaço formativo destinado às escolas (às crianças e seus professores), cujas visitas são agendadas previamente para leitura e escuta de narração de histórias, dentre outras atividades. Já em Salvador/BA, notabiliza-se a Biblioteca Central dos Barris como a primeira do Brasil e da América do Sul, e a maior do Estado da Bahia. Criada por Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco, em 1811, nesta biblioteca, há um acervo de 120 mil livros e mais 600 mil periódicos, duas salas de cinema (Walter da Silveira e Alexandre Robato), galeria de arte Pierre Verger, Teatro Espaço Xis, Biblioteca Infantil, salas de audiovisual, mapectea e a Diretoria de Imagem e Som da Bahia. Além disso, abriga obras raras e mantém um espaço Braille, reservado para os deficientes visuais.

Assim salientamos que o trabalho com as narrativas literárias precisa provocar sentidos e significados universais, particulares e singulares no próprio movimento desencadeado pela vivência estética e poética, o que possibilitará espaços de liberdade e subversão, e se instaurará no e pelo próprio texto literário o encontro com o Outro, especialmente, quando da partilha dos sentidos produzidos.

Isto posto, entendemos que as práticas leitoras devem acontecer desde cedo na vida das crianças ao tempo em que propiciam a formação leitora, cuja base é dialógica e reconhece a literatura como lugar de constituição humana nas dimensões estética, ética, artística e política e cria diferentes possibilidades para que elas possam vivenciar a leitura. Assim, de acordo com Lajolo,

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo que lemos nos marca.

Como outros atos de linguagem, a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. (LAJOLO, 2001, p. 44-45)

Ao compreendermos que o efeito de uma obra literária ultrapassa os limites da própria linguagem e que, por meio de sua força transgressora, ela é capaz de nomear o “não existente para cada um”, importante percebermos a inter-relação entre a literatura e a escola como histórica e social. E tal compreensão precisa balizar as práticas de leitura, principalmente as práticas desenvolvidas no ciclo de alfabetização, repensando a apropriação da literatura pela escola e vice-versa. Assim cabe uma contínua discussão sobre a concepção de literatura na formação de professores. Pois compete a nós, professores, o papel de formar leitores nesse país e de criar as condições para a sua transformação social.

Não obstante, aos professores são destinadas duas ações indissociáveis: (1) a tarefa de ensinar à criança a cultura escrita, iniciando esse processo pela apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), imbricado à função social da escrita, seu sentido e significado na cultura letrada; (2) subverter a lógica didatizante tão presente nos atos e práticas pedagógicas ao trabalhar com os textos literários.

Tematizar a formação do professor e o lugar que a literatura infantil ocupa nas salas de aula, tendo por base o Pnaic, cuja promoção da leitura ocorre prioritariamente por meio dos livros literários e dos (para)didáticos no processo de alfabetização, é o que nos interessa salientar. Desse modo, na discussão

a seguir, nós tornaremos ainda mais evidente a articulação entre o ensino da leitura literária e do SEA, buscando responder à pergunta central deste trabalho: em que medida o uso da literatura para ensinar o sistema alfabético negligencia seu caráter humanizador, ou seja, as dimensões da sensibilidade, fruição, encantamento, imaginação e liberdade de sentir?

Por que (não) usar a literatura para ensinar X, Y e Z?

O professor inexperiente, temendo sua própria ignorância, tem medo de admiti-la. Talvez essa coragem somente venha quando a gente sabe até que ponto a ignorância é quase universal. Tentativas de camuflagem são simplesmente, a longo prazo, uma perda de tempo. (POUND, 1990, p. 80)

Em rendição à ideia de professor inexperiente, marcada por Ezra Pound no fragmentado de abertura desse tópico, ressaltamos que a ignorância pode ser o caminho mais fértil para disseminar a desinformação¹⁰ e cooptar as mentes ingênuas, ignorantes, o que favorece as mentalidades ultraconservadoras. Pensar sobre o texto literário e o ensino sem mutilar a fruição, por ser um direito e um bem humano, coloca para a formação docente (inicial e continuada) e para as práticas dos professores um desafio ainda maior, em especial, porque, na literatura produzida atualmente para a infância, a formação leitora de crianças vem ganhando destaque em nível nacional e internacional.

Como já enfatizamos, o tema central desta composição crítica se assenta, fundamentalmente, na tensão entre ensinar a ler, aprender a apreciar o texto literário e, simultaneamente, ensinar o funcionamento do sistema de escrita da língua portuguesa. Há de ser respondida a questão norteadora dessa discussão: ao ser trabalhada a literatura pelos professores alfabetizadores, o caráter de fruição, de compreensão crítica da realidade e a dimensão estética e poética (não) ficam relegados a um segundo plano?

Uma vez que a dimensão de ensinar a ler e a escrever as palavras em uso social é uma necessidade básica, qual a função da linguagem literária nesse processo de aprendizagem? O que aprendem as crianças quando sua professora, após apresentar uma obra de arte (o livro de literatura), ler e discutir sobre sua *gramática artística*, solicita que elas façam tarefas relacionadas à temática do

¹⁰ Na visão do professor Luiz Carlos de Freitas, “Desinformação é o uso de informação com a intenção de produzir uma visão equivocada de um assunto ou tema. Desinformação é a distribuição intencional de informação parcial, viesada, manipulada, desenhada para mistificar o contexto real das coisas a ponto de confundir as pessoas e colocá-las em uma posição vulnerável ante certas ideias infundadas, que são de interesse daquele que as difunde, ocultando sabidos fatos, de forma a produzir incompreensões e até danos às pessoas ou ao país.” (FREITAS, 2016, s/p).

livro lido? Como, por exemplo, reproduzir as falas das crianças na lousa de sorte a ensiná-las sobre tabelas, “passando-as a limpo” para uma cartolina e colando-as na parede da sala de aula? Ou quando a professora solicita que elas ilustrem a história ou desenhem ou escrevam “uma frase” sobre o que mais gostaram?

Quais os efeitos dessa abordagem da “leitura como pretexto”¹¹ para a formação do leitor de textos literários? Quais os sentidos produzidos pelas crianças ao **ler para fazer**: produzir textos, desenhar, recontar, copiar, memorizar, cortar, colorir, expor, entre outras ações? O que significa ler o texto literário para o desenvolvimento do pensar criticamente sobre os efeitos de sentidos produzidos por meio da leitura e do diálogo com as crianças? Para que e por que compartilhar percepções de mundo, de sujeito, de sociedade com as crianças? Por que é preciso que as crianças aprendam a questionar, a duvidar, a indagar, a se sensibilizar, a brincar, a defender um ponto de vista, a inventar, isto é, que elas aprendam a ser, a pensar e a agir? Será a literatura capaz de tal projeto tão audacioso?

Se a dimensão primordial da literatura, conforme discutido no tópico anterior, é a formação humana mediante à qual as pessoas, incluindo aquelas de pouca idade, compartilham sentimentos de diferentes naturezas, impressões e compreensões sobre os modos de ser e de agir no plano individual e coletivo, como alfabetizar e ao mesmo tempo garantir esse direito às crianças? Como ensinar o funcionamento do sistema de escrita alfabético sem comprometer a qualidade da formação do leitor de textos literários? Estarão os professores aptos a planejar ações que articulem o ensino da leitura de textos literários e o ensino do SEA?

Considerando que os alfabetizadores têm como tarefa a criação de estratégias para as crianças avançarem no seu processo de aprendizagem da linguagem escrita e oral, no período¹² de 2013 a 2014, a metodologia adotada pelo Pnaic/SC na formação dos professores previa: (a) leitura deleite ou de fruição; (b) estudos dos Cadernos de Formação; (c) leitura de textos científicos complementares; (d) debate, socialização de experiências e produção de textos¹³; (e) produção e manipulação de material didático (BAZZO & CHAGAS, 2014).

Conforme verificamos, a abordagem metodológica supramencionada leva em consideração três momentos distintos no que dizem respeito à leitura, cujas

¹¹ Para aprofundamento dessa discussão, sugerimos consultar Bazzo, J. L. S. (2016b).

¹² Informamos que foi mantida essa metodologia no ano de 2015. No entanto, a delimitação temporal visa atender à coerência interna a que se propõe o presente artigo, qual seja: compreender os contextos de ensino das práticas dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado de Santa Catarina, buscando estabelecer algumas aproximações possíveis entre leitura literária e sistema de escrita alfabético (SEA) por meio da pesquisa bibliográfica e, como campo empírico, dos relatos de experiência docente, produzidos em 2013 e 2014.

¹³ Os principais escritos das professoras foram: diário de bordo, relatórios e planejamentos. Registra-se que esta produção textual consiste em fonte primária para a pesquisa em andamento mencionado na nota n° 6.

funções são bem definidas: a letra “a” indica o lugar da literatura no Pacto – da fruição¹⁴ ao direito de humanizar-se; as letras “b” e “c” dizem respeito à leitura de textos da esfera acadêmica e científica, com função social de estudo do texto, isto é, levantamento de tese e antítese, assim como de busca de informações; já a letra “d” se refere à produção de gêneros textuais orais (debates, exposições orais, relatos, diálogos) e gêneros textuais escritos (diários, planos de curso, relatórios), cujos objetivos estão associados à escrita; e, finalmente, a letra “e” registra outras produções feitas pelas professoras para a alfabetização das crianças.

A partir dessa organização e de outras diretrizes que ajudaram a subsidiar o planejamento dos professores das crianças de 6 a 8 anos de idade, o Pnaic apresenta algumas sugestões para o alfabetizador de atividades que podem ser realizadas, diária ou semanalmente, com as crianças. Vejamos:

Tabela 1 – Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização

Frequência	Atividades permanentes / Outras propostas				
Diária	Leitura para deleite (utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois). Os livros do PNBE e do PNLD. Obras Complementares podem ser usados.	Trabalho com os nomes próprios na chamada.	Apresentação oral das histórias lidas pelas crianças.	Correção de atividades de casa. Uso do livro didático.	Cantar músicas, roda da conversa, exploração de calendário, retomada da tarefa do dia anterior.
3 vezes por semana	-----	-----	Sequência Didática.	Projeto Didático.	Jogos de Alfabetização.
1 vez por semana	-----	-----	Biblioteca.	Hora da Arte.	-----

Fonte: Elaborada pelos autores a partir das sugestões apresentadas nos Cadernos de Formação do Pnaic/2013

Tendo em vista que há um longo percurso a ser percorrido pelas crianças durante o ciclo de alfabetização, essa proposta delinea o tempo e o espaço para a formação do leitor de textos literários: como atividade permanente e como outras possibilidades – tanto na biblioteca quanto na atividade de arte. Embora conscientes que outras funções podem ser atribuídas à literatura, neste trabalho nós fazemos uma defesa a favor do desenvolvimento humano mediante a relação direta e, por vezes, mediada entre as crianças e o texto literário. Dito de outra maneira, quando tratamos da formação docente no PNAIC, o desafio posto para

¹⁴ Um texto de fruição “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1996, p. 22).

o professor alfabetizador é “compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula” (BRASIL, 2012b, p. 31).

Na leitura, as crianças haverão de ultrapassar a condição de decodificação silábica/alfabética das palavras, geralmente, dissociadas do processo de interpretação e de compreensão para o alcance de um processo de produção de sentidos e de efeitos de sentido mediadas pela linguagem verbal e não verbal.

Na tabela 1, verificamos que há uma orientação para que o professor lance mão de estratégias de leitura. É importante ter em mira a capacidade de refletir ao planejar essas estratégias. Para isso, propomos as seguintes estratégias:

Tabela 2 – Levantamento de estratégias de leitura

Tempos	Orientações / Apontamentos
Antes da leitura	Escolher a obra e pensar sobre o objetivo que se pretende alcançar, cujo foco deverá ser a fruição. Definir como será realizada a leitura: em voz alta ou silenciosa? Pela(s) criança(s), pela professora ou por um convidado externo? Como e onde ser lido o livro? Problematizar: elaborar um conjunto de questões articuladas e provisórias; analisar e discutir os aspectos mais complicados ou mais difíceis ou mais interessantes abordados no livro / pelo(a) autor(a).
Durante a leitura	Realizar a leitura em voz alta (ou silenciosa). Poderá também mostrar as ilustrações do livro antes, durante ou depois da leitura. Atenção para pausas, ritmos e entonação de voz. Durante a leitura, se em voz alta, poderão ser inseridas também músicas e brincadeiras corporais.
Depois da leitura	Roda de conversa sobre as questões centrais levantadas pelas crianças e pela professora a partir da leitura do texto literário. Além do diálogo no plano coletivo, a professora poderá ainda propor uma conversa entre pequenos grupos por meio de uma questão problematizadora. Também outras possibilidades: meditação e relaxamento a partir de uma imagem ou palavra escolhida do texto lido; distribuição de fragmentos do texto para reflexão individual e socialização no grande grupo.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos relatos de experiências apresentados pelas professoras na formação do Pnaic 2013-2014.

Já na escrita, depois de vencido o estágio de produção de rabiscos, garatujas ou bolinhas e de compreender o uso das letras e dos sons para ler e escrever, as crianças precisarão superar a condição de codificar a linguagem escrita em alfabética e aprender a fazer uso social do sistema de escrita ortográfica, produzindo textos/discursos. Como a literatura poderá ajudar neste trabalho?

Na tabela 2, depois da leitura, a orientação é que seja realizada uma roda de conversa com as crianças. Por que é preciso conversar sobre o texto lido? Para que insistimos numa perspectiva teórica e metodológica cujo fio condutor seja a relação dialógica entre as crianças e entre elas e a professora? Considerando que a leitura é uma atividade discursiva, para Schwartz (2016),

a produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. Logo, os sentidos não se inscrevem no texto, mas nos sujeitos determinados por contextos sócio-históricos que para ele produzem sentido. (SCHWARTZ, 2016, p. 05).

Ademais, ao assumir a proposta da roda de conversa (ou outra proposta de natureza dialógica), depois da leitura, a professora estará criando as condições básicas para que a linguagem literária promova os debates sobre a condição humana e as condições objetivas e materiais que são produzidas pela atual sociedade. É possível, portanto, que, ao garantir o tempo e o espaço para a efetividade da relação dialógica, as crianças e a professora se percebam leitores do texto literário e, mais, se sintam capazes de tomar decisões, de assumir responsabilidades e de fortalecer as práticas sociais em um processo de conjunto. Será pela palavra proferida que a leitura se efetivará, pois,

na leitura da palavra, pode-se fortalecer esse mundo, porque é um ato de comunhão: a palavra implica ir e vir. Ela exige a presença de quem a pronuncia e quem a escuta. Há um elo estabelecido pela palavra entre os interlocutores. Nunca é um ato solitário, isolado, unilateral. Nesse sentido, a significação da leitura se materializa de diferentes modos e maneiras em consequência, sobretudo, da diversidade de sujeitos, situações e contextos. Daí porque a leitura amplia sentidos, emoções, sentimentos, processos cognitivos, relações eu-mundo (eu outro), entre outros aspectos (BAZZO & CHAGAS, p. 1646).

E será ainda pela palavra que as crianças aprenderão sobre o funcionamento e a manipular o sistema de escrita alfabético. Suponhamos que, seguindo as estratégias de leitura, a professora lesse para as crianças o livro *Se as coisas fossem mães*, de Sylvia Orthof e ilustração de Ana Raquel, publicado pela Nova Fronteira, em 2012. E, depois da leitura, suponhamos que a professora tenha convidado as crianças para irem até o pátio da escola e, sentadas no chão e em círculo, tenha perguntado novamente para as crianças: como seria se as coisas fossem mães? E se o “disco voador” fosse mãe, seria mãe de quem? Onde seria sua casa? Como seria sua casa?

Suponhamos que ela tenha também desafiado as crianças a pensarem nas coisas que tivessem mães. Na sequência, ela pediu que as crianças escrevessem suas respostas usando como instrumentos para escrever um graveto e o próprio chão de areia. Suponhamos que as crianças tenham respondido: “ET” (para filho do disco voador), “universo” (para a casa do disco voador e do ET) e “infinita” (para descrever a casa). A partir dessa proposição, a professora com as crianças iam brincando de escrever e, assim, cada uma dessas pessoas, à sua maneira, ia se constituindo como seres humanos risonhos na relação uns com os outros. Naquele momento, a professora também ensinaria para as crianças o traçado das letras, seus nomes, a pauta sonora das palavras...

Diante do exposto, eis alguns dos principais desafios indissociáveis para o professor alfabetizador: garantir a formação leitora das crianças mediante a fruição e as dimensões poéticas e estéticas provocadas pelo próprio texto literário; aprofundar a experiência com as crianças e o conhecimento literário; ter consciência dos aspectos inerentes à alfabetização, ensinando-as a fazer uso dos diferentes gêneros textuais por meio da leitura, da escrita e da oralidade.

Nesse sentido, a leitura e a formação do leitor, dimensionando o texto literário em espaços de educação escolar, precisam ser mais bem discutidas no âmbito das práticas e da formação do professor alfabetizador. Aproximar a literatura do contexto cultural das crianças seria uma importante estratégia a ser feita pelos professores alfabetizadores, uma vez que é a escola um dos espaços importantes de mediação literária para a formação da criança leitora, reflexiva e emancipada.

Considerações finais

Ao discutirmos a relação e as ressonâncias da linguagem poética no processo de ensino da leitura e da escrita, houve um esforço para evidenciar a literatura como um dos elementos norteadores da formação tanto inicial quanto continuada e em serviço, dos profissionais da educação básica – especialmente para aqueles professores que atuam (ou virão a atuar) no ciclo de alfabetização.

De modo semelhante, ao discutir os contextos de ensino do sistema de escrita alfabético (SEA), buscamos estabelecer algumas aproximações possíveis entre o aprendizado da leitura literária e o processo de alfabetização. Empreendemos uma reflexão sobre o espaço e o tempo destinados à leitura de fruição (ou leitura deleite), a fim de responder à questão problematizadora da discussão sobre a articulação entre literatura e ensino. E, ao eleger essa estratégia, estamos cientes da necessidade de continuarmos investindo no debate sobre o estágio o qual vivenciam as crianças no processo inicial da alfabetização. Portanto, a resposta nos pareceu óbvia: a palavra. Sim, a palavra pronunciada, carregada de autoria e vida.

Será, portanto, pela palavra, encharcada de sentido, que as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da língua escrita e, desse modo, se apropriar dessa tecnologia e se constituir um leitor/produtor de textos críticos, reflexivos e emancipados. Por isso, é primorosa a leitura deleite como atividade permanente e, mais, será o tempo da atenção sensível à palavra pública, dita, anunciada da/pelas crianças.

Ainda que tenhamos alcançado os objetivos propostos, tantas e outras perguntas aguardam respostas. Entre elas, destacamos: por que resistem ainda práticas monológicas e de assujeitamento dos sujeitos? Ao adotar a perspectiva interdisciplinar de forma acrítica, o professor ou a professora poderá criar as condições basilares para o aprendizado dos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos e literários?

Considerando que estas questões ultrapassam os limites deste texto, nós nos restringimos, nesse momento, a tencionar a continuidade do debate e, ao mesmo tempo, provocar um pensamento crítico em torno da gênese da (não) adoção da interdisciplinaridade, sobretudo porque se constitui em um assunto bastante instigante no campo educacional. Ademais, os grupos de pesquisa da Udesc e UFSC, abarcados neste trabalho, estão com pesquisas em andamento e, portanto, implicados ética e politicamente na sua resolução.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria Moura. Leitura de fruição no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Estado de Santa Catarina. **Revista Linha Mestra**, Campinas, SP, ano 8, n. 24, p. 1640-1658, jan./jul. 2014.
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. **Revista Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 55-75, 2016.
- BAZZO, J. L. S. Literatura e infância: fruição ou pretexto? In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart; Unisul, 2016(b), p. 109-122. (Coleção linguagens)
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria Moura. Formação estética e poética do professor alfabetizador no Pnaic em SC: alguns apontamentos. In: Silveira, E.; BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. C. et al. (Orgs). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 44-66.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: grandezas e medidas**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Revista Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 77-96, 2016.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Infância e leitura**: formação da criança leitora e produtora de texto. Manaus: Editora Valer, 2012.

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

GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes et al. A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO ESTADO DE CONHECIMENTO. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 430-444, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; BISPO, Carla Fernanda Brito. Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 9, n. 15, p. 171-190, 2015.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORTHOFF, Sylvia. **Se as coisas fossem mães**. Ilustração de Ana Raquel. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

POUND, Ezra. **A b c da literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1990.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2223-int.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Ciclo de Alfabetização. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LIVROS INFANTIS COMO MOTE PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

ALPHABETIZATION AND LITERACY: CHILDREN'S BOOKS AS MOTTO FOR TEXTUAL PRODUCTION

Regiane Pradela da Silva Bastos

*Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT)
regiane@pradela.com.br*

Cancionila Janzkovski Cardoso

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ Rondonópolis)
kjc@terra.com.br*

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a prática de uma professora alfabetizadora, do segundo ano do Ensino Fundamental, que desenvolve produção de texto com os alunos a partir da leitura de livros infantis. Com uma abordagem sócio-histórica, à luz da teoria bakhtiniana, a pesquisa se desenvolveu no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os resultados demonstraram que a professora usou a leitura de textos infantis, enquanto elemento da comunicação verbal em vários momentos, principalmente para desencadear produção textual, desenvolvendo várias estratégias, o que fez com que as crianças interagissem com os livros vivenciando experiências produtivas, permitindo maiores possibilidades de enunciação.

Palavras-chave: Leitura. Produção Textual. Alfabetização e Letramento.

Abstract

The objective of this article is present the pedagogical practice of literacy teacher, of the second year of elementary school, developing text production with students from reading children's books. With a socio-historical approach, in the light of the Bakhtin theory, the research was developed in the context of National Pact for Literacy at the right age. The results showed that teacher used the reading of children's texts, as an element of verbal communication at several moments, mainly to initiate textual production, developing a lot of strategies, what made the childrens interact with books having productive experiences, allowing greater possibilities of enunciation.

Keywords: Reading. Textual Production. Alphabetization And Literacy.

Introdução

No Brasil, a concepção de alfabetização tem mudado muito nos últimos anos, culminando na importância de se alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, é fundamental que as crianças vivenciem a leitura e a produção de textos, ao mesmo tempo em que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética.

Torna-se importante o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabético e ortográfico, ao mesmo tempo em que se desenvolva em um contexto de letramento, com eventos variados de leitura e de escrita, desenvolvendo assim habilidades que envolvem a língua escrita nas práticas sociais. Portanto, é importante reconhecermos que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, e cada uma delas demanda uma metodologia diferente (SOARES, 2003). Sendo assim, é fundamental que a escola desenvolva atividades que contemplem essas duas dimensões e, quando possível, as articule.

Nessa perspectiva, considerando que as crianças participam de contextos em que circulam uma multiplicidade e diversidade de gêneros textuais, estes devem fazer parte das atividades de alfabetização e letramento, inclusive os livros de literatura infantil, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos (SOARES, 2010).

A leitura literária corresponde ao interesse da criança, possibilitando não só uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo, pois, de acordo com Soares (2010, p. 15-16), “a literatura torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas [...] a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades”.

Assim, os alunos, por meio da literatura infantil, se apropriam da história e da cultura, visto que uma obra só pode viver, nos séculos futuros, se reunir em si os séculos passados, pois se nascesse integralmente na atualidade e não desse continuidade ao passado, mantendo um vínculo substancial, não poderia viver no futuro (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, é importante disponibilizar e mediar o acesso das crianças aos diversos gêneros textuais os quais permitem o diálogo com os textos. Essa interação proporciona à criança o aumento do vocabulário, o letramento e a compreensão da escrita como meio de transmissão das histórias, além de auxiliar na formação de leitores.

A leitura é uma “relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 10). Nessa perspectiva, no processo de leitura “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 2011, p. 379). E o leitor, enquanto

participante da relação dialógica da leitura, procura compreender a palavra do outro, em uma atitude responsiva.

Quando o professor trabalha com variados gêneros textuais, permite à criança uma vivência diversificada dos usos e práticas sociais da língua escrita, interagindo, assim, com materiais reais de leitura e escrita em que a língua aprendida tem significado. Mesmo porque a palavra “surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E, mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2011, p. 154). Dessa maneira, os alunos têm maior possibilidade de ler e produzir textos com sentido.

Por isso, considerando que, para muitas crianças, o primeiro contato com livros é na escola, Soares (1998) alerta que os textos que nela circulam não podem ser apenas de caráter didático, as crianças devem ter contato com textos diversos, para que elas não apenas se alfabetizem, mas também se tornem letradas, fazendo uso efetivo e competente da escrita em situações reais de leitura e escrita. Assim sendo, na escola, o trabalho com os gêneros textuais pode atender a diversos objetivos, desde a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética até a formação do leitor.

Smolka (2012) também ressalta a importância da leitura literária na alfabetização, quando afirma que a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita. Desse modo, a criança tem contato com a escrita de maneira prazerosa, aprendendo de forma mais significativa.

Com o material de leitura em sala, é possível proporcionar momentos em que a criança lê por puro prazer (leitura deleite) e outros com objetivos didáticos (para aprendizagem da leitura, para fluência, produção de textos, trabalhar conteúdos interdisciplinares, entre outros).

Convencido da importância dos livros de literatura infantil no processo de apropriação da escrita pelas crianças, este texto tem por objetivo apresentar a prática pedagógica de uma professora do segundo ano do Ensino Fundamental, em relação ao uso de livros infantis como mote para a produção textual.

Situando a pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2014 e 2015, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto que a colaboradora participou dos encontros de formação, desde 2013, e utilizou materiais e estratégias propostos pelo Programa¹.

¹ Uma das autoras deste texto foi Orientadora de Estudo do PNAIC em 2013, e a outra Coordenadora Geral do Programa no Estado, de 2013 a 2015.

Com uma abordagem sócio-histórica, à luz da teoria bakhtiniana, esta pesquisa permitiu compreender melhor o comportamento e a experiência humana no ambiente escolar, por meio do contato direto com a situação investigada, o que possibilitou a observação detalhada do contexto.

No período da investigação, a professora, que foi nomeada por “Margarida”, lecionava no segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Rondonópolis-MT, lócus da pesquisa. Os dados foram colhidos em duas turmas diferentes: a primeira etapa no final de 2014 (novembro e dezembro) durante dez dias de observação; e a segunda etapa, em cinco dias no início de 2015 (maio), totalizando sessenta horas. Considerando a importância do Outro na pesquisa, constituidor de processos dialógicos, além das observações, a voz da alfabetizadora também foi ouvida por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram muito importantes para compreender a prática da professora, pois, como ressalta Freitas (2002), a entrevista na pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica é dialógica e marcada pela dimensão social, no qual os sentidos são criados na interlocução entre o pesquisador e o sujeito pesquisado.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006, p. 115-116) afirma que a “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Portanto, as enunciações dependem da relação entre os interlocutores e a situação concreta em que se realizam, pois o sujeito, ao se expressar, leva em consideração o seu interlocutor e carrega o tom de outras vozes refletindo o momento histórico e social.

No início da pesquisa, o foco era observar o uso dos acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Obras Complementares, que foi bastante divulgado nos encontros de formação em Linguagem do PNAIC, no ano de 2013. Entretanto, na sala de aula observou-se uma grande variedade de materiais de leitura utilizados pela professora, principalmente como mote para realização de produção de textos. Além do acervo citado, ela se valeu de livros do acervo pessoal, das obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), da coleção Trilhas², do PNLD Alfabetização na Idade Certa e da Coleção Itaú Criança³.

² O Projeto Trilhas do Instituto Natura teve início em 2009, mas ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo MEC como projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização desenvolvidos nas escolas públicas, distribuindo livros de literatura às escolas. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

³ Os livros da Coleção Itaú Criança fazem parte de um Programa de incentivo à leitura, que distribui gratuitamente livros infantis, bastando realizar o cadastro anualmente.

Contextualização do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído em 2012, com a finalidade principal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas plenamente até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. É uma política pública nacional de formação continuada de alfabetizadores e um dos eixos de atuação do Programa é representado pelos materiais didáticos, obras literárias e obras de apoio pedagógico, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) às salas de alfabetização das escolas públicas, como mais um suporte ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

Muitos desses materiais foram distribuídos por meio do Programa PNLD, entre eles, os acervos de livros com gêneros textuais variados, intitulado “Obras Complementares” e de literatura infantil “Alfabetização na Idade Certa”. Ambos tinham como destino a sala de aula, para serem utilizados como recursos didáticos que podem favorecer a aprendizagem da leitura, a fluência e a produção textual, a articulação entre o letramento e a alfabetização iniciais e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além de possibilitar descobertas por meio de situações prazerosas de leitura.

O MEC também distribuiu obras de literatura infantil para as escolas públicas por meio do PNBE, que tinham como destino as bibliotecas escolares. Entretanto, esses acervos podem ser utilizados em espaços variados, como corroboram Soares e Paiva (2014, p. 15) quando afirmam, no guia dois do “PNBE na escola”, que os professores poderão usar os livros desses acervos “em espaços variados: salas de aula, bibliotecas, anfiteatro, e em áreas externas tais como pátios”.

Para incentivar o trabalho com os materiais de leitura, durante os encontros de formação do PNAIC vários livros foram apresentados aos alfabetizadores, por meio de leitura deleite, relatos de experiências e propostas de trabalhos como projetos e sequência didática.

Produção textual a partir de livros infantis

Os diversos gêneros textuais orais e escritos que são produzidos e/ou circulam no espaço da sala de aula são sempre polifônicos (GOULART, 2001), pois são orientados por outras vozes na sua criação e estão abertos a várias interpretações, a vários acabamentos realizados pelos interlocutores, leitores que irão interagir com eles. Assim, o texto, enquanto enunciado, “[...] está voltado não só para o objeto, mas também para o discurso dos outros sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Deste modo, ao ser elaborado, leva em consideração o destinatário a quem a palavra se dirige.

Portanto, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297), pois o texto traz em si várias vozes, as que falaram antes do autor, incorporadas por ele, e as que falarão depois, no momento da leitura.

Os enunciados são criados a partir das experiências de cada enunciador e o sentido que ele dá para as palavras da língua, ao utilizá-la, colocando a sua voz, a sua interpretação. Os sujeitos constituem os seus discursos por meio das interações verbais, em que as palavras alheias ganham significação no seu discurso interior, gerando uma contrapalavra.

Ao ler ou ouvir as palavras em um determinado enunciado cada um dá a sua entonação expressiva, dando sentido a elas de tal modo que se torna irrepetível, pois o significado é dado de acordo com o contexto singular do indivíduo. “A natureza dialógica da linguagem impregna todas as suas realizações: nenhuma voz jamais fala sozinha. A consciência dos sujeitos forma-se no universo de discurso e é deles que cada um extrai um sistema amplo de referências e constrói sua compreensão do mundo” (CARDOSO, 2008, p. 27).

Dessa forma, essas referências vão sendo extraídas do contexto social o tempo todo, e nas escolas, nos momentos em que as professoras leem para os alunos, quando as crianças leem os livros e quando recontam a história que leram, produzem enunciados, constantemente.

Margarida, a colaboradora da pesquisa, usou a leitura de textos infantis, enquanto elemento da comunicação verbal em vários momentos, com vários objetivos, principalmente para desencadear produção textual. Deste modo, para trabalhar a leitura na alfabetização ela se utilizou de uma profusão de textos, que estiveram dispostos a muitas interpretações dos alunos, que interagiram com esse material. Como ressalta Micheletti (2001, p. 65),

[...] a leitura constitui um processo complexo de compreensão e intelecção em que o leitor, sujeito ativo na atribuição de sentidos, participa como um co-enunciador. Um texto é sempre um ato de comunicação do qual participam o autor e o leitor, é uma espécie de ponto em que se encontram duas identidades que se confrontam, que dialogam.

A compreensão de um texto é um processo ativo e criativo, onde o interlocutor o interpreta de acordo com o contexto de suas significações anteriores; onde a palavra alheia se faz presente, pois a obra está sempre inacabada, ela se complementa e se recria através de seus contempladores. Amorim (2004, p. 110) afirma que “o acabamento específico de um enunciado se faz por uma transferência de palavras; na escuta ou na leitura”, lembra ainda que “o inacabamento do sentido de uma obra é um dos fundamentos da concepção polifônica do texto” (ibidem, p. 138).

No Quadro 1 estão demonstrados os materiais que a professora utilizou durante as observações para realizar leitura com os alunos e para desencadear produção de textos.

Quadro 1 – Leitura como mote para produção de textos

Aula observada	Material utilizado	Atividades desenvolvidas
2 ^a	<i>Os três lobinhos e o porco mau</i> (Eugene Trivizas, Helen Oxenbury)	Leitura deleite
4 ^a	“Chapeuzinho Cor de Abóbora” (Parte de <i>Chapeuzinhos Coloridos</i> de José R. Torero e Marcus A. Pimenta)	Leitura deleite e Produção texto (reconto)
8 ^a	Livros diversos: Obras Complementares e Alfabetização na Idade Certa	Leitura e Produção texto (resumo)
11 ^a	Livros diversos: Obras Complementares, Alfabetização na Idade Certa, PNBE e Trilhas	Leitura e Produção texto

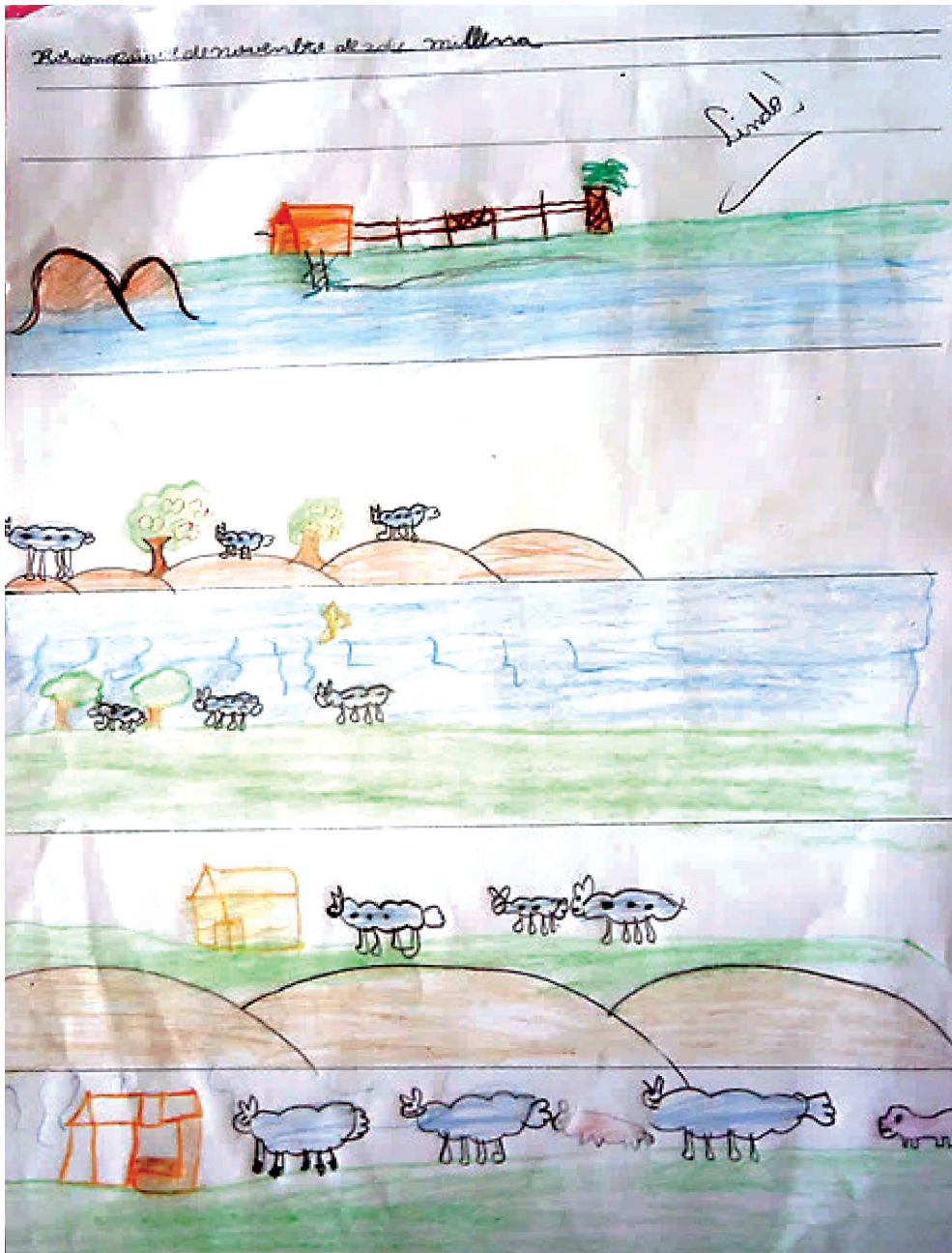
Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

O livro *Os três lobinhos e o porco mau* (Eugene Trivizas; Helen Oxenbury), da Coleção Itaú Criança, tinha acabado de chegar à escola, então a professora Margarida utilizou apenas como leitura deleite, como apreciação estética, em que leu para os alunos. A alfabetizadora já tinha trabalhado esta história nos dias anteriores ao início da observação, e, como não tinha o livro, leu para as crianças projetando na televisão. Com a obra impressa em mãos, resolveu reler para elas.

Em seguida, leu “Os três carneirinhos e o porco mau” (releitura do texto “Os três lobinhos e o porco mau”), texto que tinham produzido anteriormente, de forma coletiva, tendo a professora como escriba.

Como tarefa de casa, os alunos desenharam a história por eles produzida em forma de quadrinhos, de acordo com a compreensão de cada um.

Figura 1 – Produção a partir do texto coletivo “Os três carneirinhos e o porco mau”



Fonte: Millena, 8 anos, aluna do 2º ano/2014.⁴

⁴ Os pais das crianças assinaram autorização para o uso dos nomes e divulgação dos trabalhos realizados por elas.

Na alfabetização, é importante a produção coletiva em que a alfabetizadora assume a posição de escriba, pois a criança percebe como se organiza um texto e que a escrita não é uma mera transcrição da fala, como aponta Smolka (2012, p. 132):

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!).

As crianças, em conjunto, começam a assumir, com a professora, a autoria do texto escrito.

As crianças, ao produzirem um texto, refletem sobre a linguagem, pois pensam sobre o que escrever e como escrever. As professoras, ao trabalharem a produção textual, inicialmente constroem com os alunos um conjunto de saberes para que possam produzir textos posteriormente. Assim, ter presente este conjunto de saberes e de saber-fazer ao produzir um texto, é o que Cardoso (2008, p. 24) denomina como “dimensão reflexiva do ato de escrever”.

Margarida também propôs às crianças a produção de texto a partir da história “Chapeuzinho Cor de Abóbora”, que faz parte do livro *Chapeuzinhos Coloridos* de José R. Torero e Marcus A. Pimenta. Inicialmente, ela leu para os alunos instigando-os a fazerem inferências, momentos em que tentaram adivinhar o que iria acontecer na história. Segundo Leal e Lima (2012), uma das dimensões do eixo de leitura que devem ser trabalhadas pelo professor é o desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura em que as crianças realizam inferências, antecipam sentidos e estabelecem relações entre partes do texto. Com estas estratégias, os alunos relacionam a história a conhecimentos anteriores que possuem, auxiliando na compreensão do texto lido ou ouvido.

Ao terminar a leitura, a professora entregou uma folha para recontarem, por meio da reescritura, cada um a seu modo, a história que ouviram. Cada dia ela leu uma história desse livro para produzirem textos, com objetivo de cada aluno formar um livrinho com as suas produções. Ao recontar a história à sua maneira, a criança apresenta, em seu enunciado, a voz do narrador da história original, mesmo que de modo rudimentar. Desse modo,

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando,

pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 2006, p. 148)

Para ajudar na organização do texto, Margarida realizou, coletivamente, o relato oral, fazendo a revisão da história com os alunos e escrevendo alguns tópicos na lousa, como demonstrado no quadro 2:

Quadro 2 – Transcrição da síntese da história “Chapeuzinho Cor de Abóbora”

- | |
|--|
| <p>Chapeuzinho Cor de Abóbora</p> <ol style="list-style-type: none">1. Como é a menina.2. A mãe pede para levar a torta.3. Ela encontra o lobo.4. Ela vai por outro caminho.5. O lobo come a vovó.6. O lobo come a menina.7. O lobo come o caçador.8. O lobo explode. |
|--|

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Ao entregar a folha de sulfite para os alunos, a professora orientou para que dobrassem ao meio, pois em uma parte escreveriam o texto e, em outra, ilustrariam. Depois, combinou com as crianças que teriam mais ou menos quarenta minutos para escreverem o texto e retomou os tópicos, lendo para elas o que escreveu na lousa e disse que era apenas um roteiro, deveriam escrever cada um a sua história sobre cada tópico. Durante a produção, as crianças perguntaram para a professora como se escreviam algumas palavras.

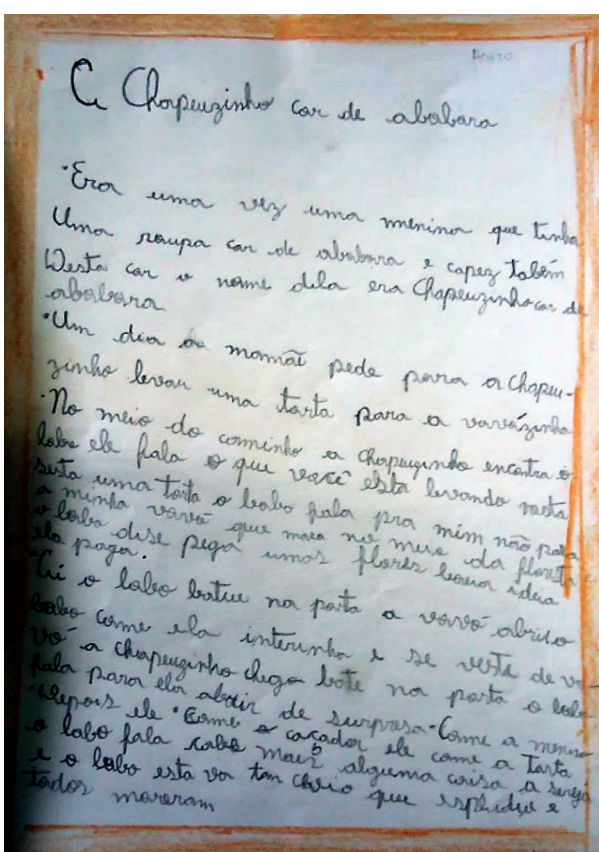
Segundo Cardoso (2008, p. 32), “o problema da aprendizagem da escrita é o de a criança conseguir um melhor controle sobre sua própria atividade de linguagem: aprender a planejar um texto, a desenvolvê-lo em função da situação, adaptá-lo a um destinatário”. No caso do relato das histórias que fazem parte do livro *Chapeuzinhos coloridos*, os alunos tinham como destinatárias as suas mães. Durante a realização da atividade, a professora falou para os alunos capricharem porque formariam um livrinho para entregar às mães. Ao final do bimestre, todas as produções eram organizadas pelos próprios alunos e entregues aos pais.

É preciso destacar, no entanto, que muitas produções foram realizações de tarefa sendo que poucas vezes, no período da observação, tiveram outro destinatário, além da professora. Assim, a docente deixou de proporcionar experiências com interlocutores concretos e variados, os destinatários a quem

deveriam escrever. “É necessário, na escrita de um texto, não somente *o que escrever*, mas também *para que e para quem escrever*” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12, grifos das autoras). Nesse sentido, é importante ter outros destinatários, para as crianças escreverem textos elaborando também representações sobre situações de interação, sobre os interlocutores e sobre as representações do interlocutor (idem).

Em seguida, será apresentada a produção de um aluno a partir da história “Chapeuzinho Cor de Abóbora”.

Figura 2 – Reconto de Chapeuzinho Cor de Abóbora



The image shows a handwritten text on a piece of paper. The title is 'Chapeuzinho cor de abobora'. The text is written in cursive and describes a girl named Chapeuzinho who has a pumpkin-colored dress. Her mother asks her to take a pie to her grandmother. On the way, she meets a wolf who asks for the pie. She gives it to him, and he eats her. She then returns home and tells her mother what happened. The mother is surprised and says she will catch the wolf. The wolf says he has eaten her and is full, and then they all die.

A Chapeuzinho cor de abobora

Era uma vez uma menina que tinha
Uma roupa cor de abobora e capez tabém
Desta cor o nome dela era Chapeuzinho cor de abobora

Um dia a mamãe pede para o Chapeuzinho levar uma torta para a vovózinha.

No meio do caminho a Chapeuzinho encontra o lobo e ele fala o que você está levando nesta torta o lobo fala pra mim não para a minha vovó que mora no meio da floresta o lobo disse pega umas flores boua ideia

Aí o lobo bateu na porta a vovó abriu o lobo come ela interinha e se veste de vovó a Chapeuzinho chega bate na porta o lobo fala para ela abrir de surpresa. Come a menina depois ele Come o caçador ele come a torta o lobo fala cabe mais alguma coisa a sereja e o lobo esta va tam cheio que espludio e todos moreram

Fonte: Henzo – aluno do 2º ano/2014.

No processo de reescrita, as crianças vão dando o seu sentido ao texto, porém, quando estão iniciando o processo de produção de texto, muitas vezes reproduzem parte do que leram ou ouviram tal qual o original, como se pode observar na produção de Henzo, em que ele reproduz de forma sintética o texto ouvido. Entretanto, fez a intertextualidade com a história original de “Chapeuzinho Vermelho”, em que ela apanha flores para a vovó, ao invés de frutas como estava na história de “Chapeuzinho Cor de Abóbora”. Percebemos também, em sua escrita, traços da oralidade, erros e falta de pontuação, o que é comum, pois ele está no processo de construção da escrita, porém entendemos o que escreveu. Ele reescreve a história com sequência de ideias.

Depois de produzidas todas as histórias que formariam o livrinho, os alunos criaram a capa e a contracapa⁵.

Figura 3 – Capa do livrinho Chapeuzinhos Coloridos e Ilustração da história



Fonte: Nathália – aluna do 2º ano/2014.

Note-se que esta atividade realizada pela professora é de extrema importância, em especial, no âmbito do letramento, embora a professora ressalte mais o âmbito da alfabetização/apropriação da língua, como se pode ver a seguir.

A alfabetizadora narrou que utilizou muito a produção de textos para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita das crianças, o que foi possível constatar em sua prática.

⁵ Na contracapa a professora orientou que colocassem os principais elementos paratextuais pertinentes a uma produção de livros: título, nome completo dos autores, nome da escola e ano.

Eu faço muita produção de texto com eles para fazer o diagnóstico das dificuldades e vou trabalhando cruzadinha, o ditadinho, diagramas, pesquisa nas revistas, eu vejo que eles mais aprendem é na produção de texto, porque eles levantam e vem perguntar como escreve isso, como escreve aquilo, então, durante a produção de texto é um movimento muito grande de perguntar, como que escreve, nem tudo eu falo, nem tudo eu explico. (Professora Margarida, 2º ano, 1ª Entrevista, novembro/2014).

Em um dos dias observados, os alunos leram livros do acervo das Obras Complementares (OC) e Alfabetização na Idade Certa (AIC). Ao entregar os livros, a professora falou que iriam produzir um texto “bem completo”, colocando o título, o autor, ilustrador, editora e deveriam escrever o resumo da história e informar os dados técnicos do livro. Com esta atividade, Margarida tinha objetivos diferentes em relação à produção textual, variando a situação de produção, pois solicitou que fizessem um resumo do livro, diferentemente das situações anteriores presenciadas.

Antes de entregar o livro, para orientar a realização da atividade, a professora escreveu na lousa:

Quadro 3 – Transcrição da orientação da professora para produção de resumo

- | |
|---|
| Leia o livro e escreva sobre: <ul style="list-style-type: none">• O título do livro.• O autor e o ilustrador.• A editora• O que fala o livro – resumo. |
|---|

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Em seguida, pegou um livro como exemplo e explicou cada item. A professora Margarida relatou que ainda não havia pedido para as crianças escreverem esses elementos paratextuais (nome do autor, do ilustrador e editora), pois trabalhava apenas oralmente, lembrando que, na Provinha Brasil, foi perguntado sobre o ilustrador e a maioria dos alunos errou a questão. Sendo assim, mediante o resultado dessa avaliação, a professora trabalhou algumas capacidades nas quais as crianças apresentaram dificuldade. Isso evidencia a preocupação dela com as avaliações e, de certa, forma, como essas interferem na prática pedagógica.

De acordo com a professora, não era a primeira vez em que escreviam o resumo de um livro. Dessa maneira, ela apenas falou que, ao fazer o resumo, tinham que escrever o que falava o livro. A maioria das crianças escreveu uma frase para resumir a história dos livros, como nos exemplos apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Transcrição de resumos de livros da 2ª fase

“Fala de uma menina diferente que usava roupas da irmã mais velha e ela era toda diferente” (Lilás, uma menina diferente – Mary E. Whitcomb – OC: acervo 1/1º ano).
“O livro fala sobre uma menina que comia doce” (A melhor família do mundo – Susane López – AIC: acervo II).
“O livro fala sobre o gatinho, a menina e o menino” (Poesia na Varanda – Sônia Junqueira – AIC: acervo II).
“O meu livro fala de um indi que a família dele era muito legal” (Txopai e Itohã – Kanatyô Pataxó – OC – acervo 2/2º ano).
“O livro que eu li fala sobre a temperatura o rio eo caminho do rio” (O caminho do rio – Elza Y. Passini – OC: acervo 2/2º ano).
“O menino foi cata o lixo com os amigos e foi para casa dormi. E a mãe foram cata lixo da rua E cataram todos lixo da rua” (Não afunde no lixo – Nilce Bechara – OC: acervo 2/2º ano)
“O livro que eu li fala sobre um menino que não sabia o que era um poema e saía perguntando para as pessoas na rua” (Isto é um poema que cura peixes – Jean-Pierre Siméon – AIC: acervo II).

Fonte: Elaborado com dados das produções dos alunos da 2ª fase/2014.

Durante a produção, a alfabetizadora foi passando nas carteiras para orientá-los e fazer algumas correções, como o uso da letra maiúscula no início das frases.

As crianças estavam no processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética e foi possível perceber, nas produções, que ainda apresentavam muitos erros na escrita, escrevendo, muitas vezes, como falavam ou escutavam. Nas palavras de Cardoso (2008, p. 31), “a criança inicia seu processo de aprendizagem da escrita apoiada firmemente na sua oralidade e, portanto, essa oralidade vai deixar marcas na sua escrita que, nesse momento, está ainda longe de ser convencional, ortograficamente correta”.

A professora, sobre a turma de 2014, relatou que, em muitas ocasiões, não corrigiu os textos produzidos, e que os alunos foram avançando na escrita.

No 2º semestre é que eu fui ver o resultado do primeiro semestre, antes eu ficava angustiada, quando eu peguei o segundo ano eles não escreviam nada no 1º semestre, espontaneamente, aí, eu descobri, esse ano, que com a produção, mesmo sem correção, eu corrijo quase nada, vou deixando eles escreverem e eles vão perguntando como é que escreve isso, como é que escreve aquilo, e aí a minha correção é só essa de orientar como escreve. Isso faz com que eles vão aprimorando a questão ortográfica, pros segundos anos eles estão escrevendo muito bem. (Professora Margarida, 2º ano, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

É válida essa estratégia da professora, em, inicialmente, deixar as escritas ocorrerem sem o constante apontar das inadequações, pois “As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam...” (SMOLKA, 2012, p. 150). As estratégias que a professora utilizava faziam com que os alunos não escrevessem para o professor corrigir, e, desse modo, “as crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. [...] Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura” (p. 150-151, grifo da autora).

Nas observações, foi possível perceber que os alunos dialogavam com a professora não somente durante o tempo em que estavam produzindo, para perguntar como deveriam escrever determinadas palavras, mas também quando terminavam a produção, momento em que ela pedia para que lessem o que produziram e refletissem sobre o que e como escreveram, questionando aspectos dessas produções. Apesar de a professora relativizar suas ações de correção, essa fórmula encontrada revela-se eficiente, na medida em que não é ostensiva, e preserva a integridade do texto produzido. Conforme relatou a alfabetizadora:

Quanto mais ela escreve, mais ela vai aprimorando, porque as minhas crianças, você observou na sala de aula, que durante as produções elas perguntam muito, como escreve isso, como escreve aquilo, e nesse momento da escrita que ela vai tendo dificuldades e ela vai perguntando e nessa pergunta que ela vai aprendendo, ela vai construindo né, [...] a literatura infantil é bacana porque eles vivem aquilo, vão vivenciando, depois a gente conversa sobre aquilo, quando eles vão escrever eles já têm sobre o que escrever, como escrever, já têm como criticar, já têm como colocar a opinião deles, criar outras histórias, é assumir essa questão da aprendizagem, da escrita da criança né. [...] E só de estar trabalhando com a imaginação, com os valores, essa criança já vai crescendo, então, eu vejo que os meus alunos hoje são muito falantes, eles são muito críticos, eles são de atitude, fazer tudo, tem que dar liberdade. Essa autonomia, eu acho que é bem bacana porque eles vão criando, e eles vão se sentindo donos daquele saber, daquele momento, daquela atividade e vai trabalhando bem e vai melhorando, quando eles chegaram e o que eles estão hoje, deram um salto com relação à escrita, a leitura, a autonomia, o saber, a ortografia,... Eram crianças que não faziam, praticamente... parágrafo, letra maiúscula, travessão, ponto de interrogação, isso tudo através da construção da leitura e dessa escrita, leitura e escrita, leitura e escrita, uns estão mais atrasados, mas outros já estão lá na frente. (Professora Margarida, 2º ano, 2ª Entrevista, dezembro/2014).

É importante salientar, na fala de Margarida, a sua conscientização sobre a relevância da literatura infantil e a preocupação em proporcionar às crianças momentos de reflexão coletiva, em que elas dialogavam sobre o que liam de maneira crítica, para que pensassem sobre o que escrever e como escrever. Por meio das suas palavras, também narrou a evolução das crianças no processo de aprendizagem da escrita. As estratégias utilizadas por ela vão ao encontro do que dizem Magalhães et al (2012, p. 10), quando afirmam que “a produção escrita serve, sobretudo, para a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética”.

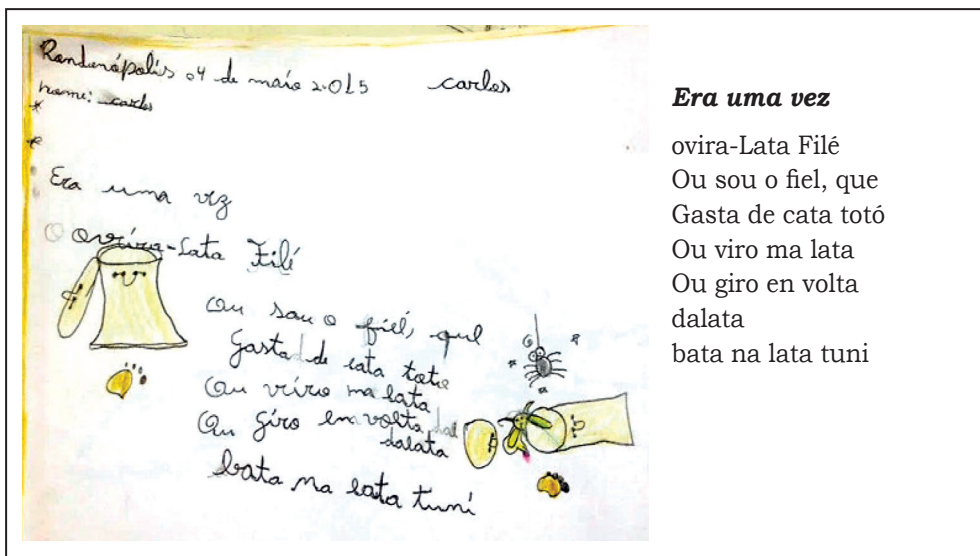
O contexto de produção determina não apenas o que, mas também como dizemos. “Quem escreve um texto elabora representações sobre a situação de interlocução, sobre interlocutores e sobre as representações do interlocutor” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12), que neste contexto era a professora. Sobre o processo de produção de escrita das crianças, as autoras ainda afirmam:

[...] devemos estimular a geração, seleção e organização de ideias, a consulta a outras fontes (materiais ou mentais), o esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de planejamento global, planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão final do texto. Durante estas atividades, considera-se a construção dos sentidos no texto por meio da coesão das ideias e do uso de outros recursos linguísticos. (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 3)

Em uma das aulas observadas no início de 2015, a professora entregou um livro para cada criança, e pediu para que lessem assim que terminassem a atividade que estavam fazendo. O objetivo inicial dessa leitura era trabalhar a fluência, mas também a compreensão do texto, pois, depois que leram sozinhas, leram para a professora e para a pesquisadora, e quando terminavam falavam oralmente o que entenderam. Quando a maioria já havia lido, Margarida entregou uma folha para cada criança e falou para elas que iriam escrever um texto sobre o livro que leram, que poderia ter o mesmo título ou poderiam criar outro, mas que teriam que escrever a história do jeito deles: “Eu quero ver como vocês estão escrevendo, mas primeiro tem que ler o livro, não pode copiar a história do livro, só uma palavrinha ou outra”, disse a professora aos alunos. Depois que terminaram a produção, ilustraram a produção.

Margarida relatou que, naquele ano, era a primeira vez que os alunos estavam produzindo textos sozinhos, pois estavam no início do ano letivo, e antes tinha produzido coletivamente com eles. A figura 4 apresenta uma das produções de textos que resultaram dessa atividade.

Figura 4 – Produção de texto (2ª fase/2015) a partir da obra “O Vira-lata Filé” de Cláudia Ramos



Fonte: Carlos, aluno do 2º ano/2015.

Lajolo (2009), em seu artigo: “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, mostra que, por meio das reescrituras, o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar as leituras que pode fazer do texto original. Segundo a autora, um texto recebe diferentes leituras “ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (ibidem, p. 108). Deste modo, na reescritura de uma história, as crianças estão fazendo uma leitura diferente do texto original.

Os alunos realizaram produções, reescrevendo as histórias como forma de interpretação do que entenderam, pois “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Quando escreveram sobre o que leram, as crianças dialogaram com o texto, dando-lhe sentido de acordo com o seu contexto e interpretação. Segundo Lajolo (2009, p. 108), “o contexto de um texto é um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns aos outros”, o que permite uma pluralidade de leituras, em que o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar as leituras que faz. Deste modo, dentro dessas pluralidades de leitura possíveis de um texto.

Considerações finais

Durante a observação da prática de Margarida, foi possível constatar que ela propôs aos alunos diversas maneiras de produzir um texto a partir de uma história. Eles realizaram história em quadrinhos, resumo, produção

coletiva, elaboraram um livro, além de outras produções que não utilizaram as histórias para desencadeamento, como elaboração de cartaz. Sendo assim, as crianças vivenciaram experiências produtivas e diversas quase que diariamente, permitindo maiores possibilidades de enunciação.

Portanto, Margarida, ao sugerir a produção de texto às crianças, trabalhou vários aspectos importantes e, por meio das produções apresentadas, foi visível a evolução dos alunos. Ela trabalhou os conhecimentos linguísticos ao orientar algumas correções durante a escrita, e quando solicitava que os alunos lessem seus textos para ela e fossem corrigindo juntos. Outro aspecto relevante foi sobre as estratégias de produção, em que realizou, junto com elas, um planejamento sobre o que iriam escrever, lembrando como eram as histórias e, deste modo, foi escrevendo tópicos na lousa, como apresentado anteriormente. Trabalhou também a dimensão sociodiscursiva ao refletir com as crianças os propósitos para a escrita do texto.

No processo de produção da escrita, a alfabetizadora, enquanto interlocutora dos alunos, se constituiu “[...] um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento” (SMOLKA, 2012, p. 101).

A professora utilizou algumas estratégias sugeridas no PNAIC, como a leitura deleite e o trabalho com diversos gêneros textuais, tanto no eixo leitura como produção de texto.

A atuação e as declarações de Margarida demonstram o quanto a interação dos alunos com a literatura infantil desencadeia uma reflexão coletiva sobre o conhecimento, de maneira lúdica e prazerosa, em que o professor assume a questão da aprendizagem da criança, proporcionando-lhe um protagonismo na construção do saber. Dessa maneira, se faz fundamental a presença da literatura infantil na alfabetização, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. *Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura*. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis-MT.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *O que as crianças sabem sobre a escrita?* Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo S.; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 6-15.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39. Jul/2002.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 18. p. 05-21. Set/Out/Nov/Dez 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (org). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento e organização escolar: ano 3: unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 15-23.

MAGALHÃES, Luciane M.; ARAUJO, Rita de Cássia B. de F.; ACHTSCHIN, Simone B.; MELO, Terezinha T. M. de. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012. 6-16.

MICHELETTI, Guaraciaba. Concepções e práticas de leitura na escola: O lugar do texto literário. *Itinerários*, Araraquara: 17: p. 65-75. 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

SOARES, Magda B. Alfabetização e Literatura. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização. São Paulo: Ed. Segmento. Publicação Especial, n. 2, 2010, p. 12-29.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu. 2003, p. 1-18.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: *PNBE na escola: literatura fora da caixa / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2014, p. 09-16.

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

LEITURA DELEITE COMO ESPAÇO DE INCENTIVO À LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

IDEALIGHTFUL READING AS A SPACE OF MOTIVATION TO READ AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Regilane Gava Lovato

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
regigava@yahoo.com.br*

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
emaildafrancisca@gmail.com*

Resumo

Em um momento conturbado em que vivemos – 2016 – frente à descontinuidade de ações educacionais bem-sucedidas, é oportuno refletirmos, em especial, sobre um programa de formação continuada de professores alfabetizadores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este artigo aborda resultados de uma pesquisa realizada em 2014/15, no município de Castelo/ES, com professoras participantes do PNAIC, desde o ano de 2013, com o objetivo de analisar como as professoras do município de Castelo/ES se expressavam sobre suas práticas e saberes docentes, após a formação. Para a coleta dos dados, utilizamos a análise documental, entrevistas semiestruturadas, anotações das reuniões de planejamentos semanais das professoras alfabetizadoras e pesquisa sobre o PNAIC. Neste texto abordaremos a leitura deleite por ser este um dos conhecimentos adquiridos durante a formação, extremamente destacado pelas professoras.

Palavras-chave: PNAIC. Leitura Deleite. Formação de Alfabetizadores.

Abstract

In a troubled time facing in 2016 – against discontinuity successful educational activities, it is appropriate to reflect in particular on a continuing education program of literacy teachers: (National Pact for Literacy in the Age One) (PNAIC). This article discusses results of a survey held in 2014/15, in Castelo / ES with the participating teachers of PNAIC since the year 2013, in order to analyze how the teachers in Castelo City/ ES were expressed about their practices and teaching knowledge, after that formation. To collect the data, there was used document analysis, interviews semi structured, notes the weekly planning meetings of teachers literacy teachers and research on PNAIC. This paper approaches the enjoyable reading like one of the knowledge acquired during the training, extremely detached by teachers.

Keywords: PNAIC. Enjoyable Reading. Training Literacy.

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e, para isso, contou com um acordo formal entre governo federal, estadual, municipal e o Distrito Federal e com parcerias entre Universidades Públicas e Secretarias de Educação. Para o desenvolvimento do Programa, ocorrido nos anos de 2013, 2014 e 2015, foram necessários quatro eixos de atuação, que são eles: formação continuada dos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, mobilização e controle social.

O eixo formação continuada objetivou *refletir, estruturar e aprimorar a prática docente*, por meio de propostas de trabalho pedagógico, tais como: atividades permanentes (“leitura deleite”), projetos didáticos e sequências didáticas. Esse eixo de atuação do PNAIC de 2013, com enfoque na alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, foi foco desta pesquisa no município de Castelo – ES, na formação de 2013, e teve a participação de 78 professores alfabetizadores.

O desenvolvimento deste estudo foi a partir de uma abordagem de investigação qualitativa, por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a análise documental (documentos de implementação, materiais e Cadernos de Formação do PNAIC de 2013 e atividades planejadas pelos professores e aplicadas aos alunos, como as sequências didáticas); entrevistas semiestruturadas com dez professoras alfabetizadoras que fizeram a formação do PNAIC, em 2013, uma das orientadoras de estudo do PNAIC em Castelo – ES e a coordenadora local do Pacto no município; anotações sistemáticas da pesquisadora durante a observação das reuniões de planejamentos semanais das professoras alfabetizadoras e pesquisa realizada sobre o PNAIC no banco de teses e dissertações da Pesquisa Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento (ABEC) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da (CAPES).

É importante destacar que as entrevistas foram feitas em três etapas e, a partir da segunda e terceira entrevistas com as docentes, certificamos as recorrências citadas por elas, como a sequência didática e a “leitura deleite”, que se tornaram as categorias de análises do nosso trabalho.

Para a análise sobre a “leitura deleite”, tomaremos como embasamento teórico os estudos de: Leal, Albuquerque e Morais (2006); Nery (2006); Leal e Albuquerque (2010); Oliveira (2010); Paulino (2010 e 2014); Silva e Martins (2010; Brainer et. al. (2012); Cruz, Manzoni e Silva (2012a, 2012b); Ferreira, Rosa e Teles (2012); Leal e Pessoa (2012b); Magalhães et. al. (2012); Galvão (2014); Novais (2014) e a compreensão expressa nos depoimentos das professoras.

A “leitura deleite” como proposta de incentivo à leitura nas turmas do ciclo de alfabetização

O PNAIC propõe a “leitura deleite” como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 25), “a ‘leitura deleite’ utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois, pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – com continuidade no dia seguinte”, através da utilização dos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares).

Com a palavra leitura podem ser usados vários termos, tais como: leitura em voz alta, expressiva, protocolada, compartilhada, silenciosa, autônoma e coletiva, cada qual com funções diferentes, de acordo com o objetivo que se quer alcançar no processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se que o professor alfabetizador tem diversas possibilidades para trabalhar a “leitura deleite” nas turmas do ciclo de alfabetização, com estratégias que iniciam antes, durante a leitura e após. É importante destacar que a “leitura deleite” pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada. Conforme destaca Seal (2012, p. 25), “além do deleite, o exercício individual da leitura propicia (...) o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”.

A professora Jovana, do 1º ano, enaltece a importância de ler para os alunos, afirmando que “é necessário ler algo para as crianças, eu preciso ler algo pra elas. Ler por prazer de ler e passar isso para as crianças, que elas tenham o gosto pela leitura”.

Para Leal e Albuquerque (2010), a “leitura deleite”, também, é considerada leitura-fruição, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode

envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

A “leitura deleite” já havia sido sugerida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em formação continuada do Pró-letramento que ocorreu anteriormente ao PNAIC. Leal e Albuquerque (2010) comentam que o Pró-letramento propôs a “leitura deleite” e era uma atividade bem aceita pelos professores que participavam do Programa.

A “leitura deleite”, além de ser discutida quanto à sua importância e possibilidade pedagógica, tem sido vivenciada por muitos professores

que participam do Programa Pró-Letramento. Nos encontros pedagógicos que vimos realizando no âmbito desse Programa, compartilhamos uma atividade de “leitura deleite” que tem envolvido diferentes gêneros, como contos, poemas, músicas, incluindo obras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essa atividade tem tido muito boa receptividade por parte dos professores que, de acordo com seus relatos, passam também a vivenciá-la com seus alunos (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 99).

Ainda que a “leitura deleite” seja uma proposta pedagógica que o PNAIC sugere, nos Cadernos de Formação não verificamos uma discussão aprofundada sobre essa atividade permanente. Constatamos que o termo é apenas mencionado como atividade a ser desenvolvida em sala de aula e observamos nos relatos de professoras como elas colocam em ação essa proposta. Entretanto, as professoras pesquisadas demonstraram ter conhecimentos que ultrapassavam o que fora apresentado nos Cadernos de Formação.

Além da “leitura deleite”, o PNAIC propõe, também, outras atividades relacionadas à leitura, que podem ser inseridas na rotina de trabalho desenvolvida no ciclo de alfabetização, como a roda de leitura, a hora da leitura e o cantinho da leitura. No entanto, nos Cadernos de Formação não há nenhuma discussão sobre esses assuntos, apenas são citados.

Somente o *Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, coordenado por Leal e Pessoa (2012b), traz um parágrafo abordando a “leitura deleite” para a formação dos professores alfabetizadores, com o objetivo de possibilitar o contato dos docentes com as obras literárias.

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012b, p. 29).

A professora Janete, do 2º ano, destaca que “a ‘leitura deleite’ é o gosto pela leitura sem se cobrar nada: você conta a história, trabalha a capa, fala a biografia do autor, que a gente não tinha esse hábito, a gente falava ‘ah, o autor é fulano’, mas você não falava sobre ele” (JANETE, PROFESSORA DO 2º ANO).

Para Janete, a “leitura deleite” pode ser uma leitura pelo simples prazer de ler, sendo apreciada pelos educandos, sem a cobrança de uma atividade. Outro aspecto importante, na fala da professora, é a leitura da biografia do autor, que

antes da formação do PNAIC não era feita, podendo despertar nos alunos o interesse pela leitura de outros livros do mesmo autor, bem como a curiosidade por conhecer um pouco mais sobre ele, através da pesquisa.

Além da leitura somente com o objetivo de apreciar uma obra literária, o professor alfabetizador pode solicitar aos alunos a interpretação oral e escrita e, também, uma atividade conjugada com a sequência didática e o projeto pedagógico, ao introduzir uma atividade e durante aquelas que compõem essas modalidades de trabalho pedagógico.

Fernanda, professora do 1º ano, comenta, em relação à “leitura deleite”:

Eu já tinha essa prática de estar fazendo de forma agradável, ora com alguma cobrança, ora só pelo prazer mesmo e quando foi apresentado, no PNAIC, essa “leitura deleite” de forma bem prazerosa, que é aquele momento bem específico pra ela, a gente só acrescentou, não mudou muito (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Nota-se, na fala da professora, que, na sua prática docente, contar histórias para os alunos, de forma prazerosa, já era um hábito e que, com a formação do PNAIC, ela teve a oportunidade de agregar ações que antes não praticava e reforçou a prática e a importância da leitura no desenvolvimento da oralidade e da escrita dos discentes.

Janaina, docente do 2º ano, também deixa claro que já fazia a “leitura deleite”, praticamente, todos os dias:

Eu deixava um tempinho eles todos sentados no chão, lendo as histórias. Eles adoravam! Ficava tudo quietinho, cada um com seu livrinho lendo, na época que eu trabalhava em outra escola. Eu estava fazendo sem ter tanta informação. Aí com o PNAIC incentivou mais ainda (JANAINA, PROFESSORA DO 2º ANO).

A professora afirma que dedicava um tempo da aula, todos os dias, para a leitura individual dos alunos e que percebia um avanço na aprendizagem das crianças. Com o PNAIC, Janaina destaca que acrescentou alguns detalhes em que não atentava com frequência no momento da leitura, como mostrar a capa do livro, solicitar aos alunos que façam inferências sobre o que pensam que será abordado na história e ler o livro com ele virado para as crianças, de modo que possam ver as imagens.

Chama-nos a atenção de como os protocolos de leitura, tal como Chartier (2007) os denomina, fazem diferença na prática das professoras, ao introduzi-los na atividade de leitura.

No ciclo de alfabetização, as docentes, ao realizarem a “leitura deleite”, optam, na maioria das vezes, por fazerem a leitura em voz alta, mas isso não impede

que os alunos demonstrem interesse de ler para os colegas, também em voz alta. Galvão (2014, p. 171) esclarece que “a leitura em voz alta pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito”.

A leitura em voz alta, de acordo com Brainer et. al. (2012), pode ser uma leitura expressiva que atrai a atenção dos alunos, assim como uma leitura protocolada que estimula a antecipação e as inferências do que trata a obra literária ou o texto.

O professor assume o papel de leitor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. (...) O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários. (...) Na leitura protocolada, o professor pode dizer o título do livro e/ou mostrar as imagens e perguntar como as crianças imaginam que a história vai ser. Depois que as crianças fizerem suas antecipações, pode ser realizada a leitura com pausas no meio do texto, em que é perguntado o que vai acontecer no episódio seguinte da história. Pode também ser feita uma parada antes do desfecho e pedir que as crianças imaginem o final da história e desenhem como será. Por fim, após a leitura do desfecho, podem ser feitas outras atividades em que as crianças emitam opiniões e extrapolem os sentidos do texto (BRAINER ET. AL., 2012, p. 17 e 18).

Os autores comentam sobre a importância da leitura expressiva e protocolada, que pode ser realizada no momento da “leitura deleite” pelo professor alfabetizador, despertando nos alunos o interesse e o prazer pela leitura, e dão dicas de como trabalhar essas leituras. É importante salientar que fica a critério do professor conduzir a “leitura deleite”, com escolhas de como realizá-la.

Com relação à leitura expressiva, Novais acrescenta:

É a leitura de textos poético-literários, na qual a criatividade da criança dialoga com a criatividade do escritor. Tal diálogo não só possibilita a ampliação das habilidades de compreensão, interpretação e produção de sentidos de textos, como também alcança o prazer da leitura (NOVAIS, 2014, p. 173).

Novais (2014) refere-se à leitura expressiva como a leitura de textos poético-literários, em que a criatividade é o ingrediente de destaque na relação entre o leitor e o escritor.

Em relação à leitura protocolada discutida por Brainer et. al (2012), Roberta, docente do 3º ano, afirma que, na “leitura deleite”, lê para seus alunos livros mais extensos de modo que possa fazer a leitura por partes, isto é, a leitura

protocolada, cada dia lendo um capítulo, com a finalidade de despertar nos alunos o interesse pela leitura, através da curiosidade do que acontecerá nos próximos capítulos e, também, um momento para eles fazerem inferências de como procederá a história.

A gente pega livro maior, aí todo dia é como se fosse a novela, lê um capítulo e eles fazem as deduções. A gente primeiro explora a capa, fala do autor. Eu leio hoje uma parte e pergunto “e amanhã o quê que vai acontecer nesse novo episódio?” Tipo novela, mesmo, pra levar essa questão da imaginação. Eles acabam se envolvendo muito com a leitura (ROBERTA, PROFESSORA DO 3º ANO).

Ainda se referindo à “leitura deleite”, realizada pelas professoras alfabetizadoras, Jovana, docente do 1º ano, destaca alguns conhecimentos que foram agregados à sua prática docente, após a formação recebida no PNAIC. Mesmo dizendo que já contava alguma história para os alunos, destaca o que diferencia em sua atuação no tempo presente:

Hoje eu leio com mais profundidade as histórias e vivencio aquilo que eu leio. Acredito ser interessante eu, professora, ler; às vezes, peço às crianças que venham à frente pra ler, também, mesmo sem saber ler, mas eles já conseguem olhar aquelas gravuras e contar e até dizem que estão lendo. Eu lia a história anteriormente e depois eu contava. Hoje não, eu leio e conto ao mesmo tempo a história, o que é diferente. Atrai a atenção e eu vou vivenciando tudo aquilo que eu estou lendo. Eu sempre falo pra eles que eu leio pra alguém, leio pra mim mesma, mas eu leio pra alguém. Quando eu leio pra alguém, é importante eu ler corretamente, pontuando, vivendo aquilo que estou lendo. Se tiver um som, eu tento fazer aquele som pra poder ficar mais interessante (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO).

A professora Jovana destaca aspectos fundamentais no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assim como Magalhães et. al. enfatizam que “ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura” (2012, p. 8) e Cruz, Manzoni e Silva ressaltam que é importante considerar “o papel do professor como um modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor mais experiente” (2012a, p. 10 e 11).

O professor alfabetizador, como mediador, tem como responsabilidade de leitor experiente proporcionar aos alunos do ciclo de alfabetização o contato constante com a leitura, assim como, através do incentivo à leitura e do ato de ler para os alunos, permitir que os educandos despertem o gosto e o prazer por ler diferentes textos e obras literárias, com suportes diversificados.

Para Leal, Albuquerque e Morais,

A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes, (...) promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade (...), promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 72).

Os autores destacam, na citação acima, as possibilidades e as vivências que a leitura literária permite ao leitor, principalmente às crianças, despertando o interesse por outras leituras e motivação para apreciarem diferentes obras literárias.

Corroborando com Leal, Albuquerque e Morais (2006) e acrescentando outras reflexões sobre a obra literária, Oliveira afirma que essa “recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo” (OLIVEIRA, 2010, p. 41). Além disso, “o livro literário promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Considerando a importância da literatura na formação de leitores e, diante do fato de que grande parte das crianças só tem acesso às obras literárias na escola, na maioria das vezes, pela leitura que o professor faz na sala ou por incentivo do próprio docente, o PNAIC propôs a “leitura deleite”.

Leal e Albuquerque (2010) afirmam que as experiências leitoras somente são ampliadas quando a escola oferta e estimula os alunos a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores. E Paulino (2010) e Cosson (2011) defendem que a escola é um espaço onde o aluno deve aprender a extrapolar os limites de entretenimento que a leitura literária proporciona.

Ao se referir à leitura literária, Paulino explica:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (...) a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária (PAULINO, 2014, p. 177 e 178).

Sem querermos ser pretensiosos, talvez, possamos dizer que a “leitura deleite”, sugerida pelo PNAIC, se aproxima da definição de leitura literária proposta por Paulino (2014), já que o prazer pela leitura é uma condição tanto para a “leitura deleite”, como para a leitura literária. É importante destacar que, através do PNAIC, foram disponibilizadas diversas obras literárias com a finalidade de trabalhar a leitura, a oralidade, a escrita, a interpretação, a apreensão de novos conhecimentos pelos alunos e, tão importante quanto os demais, também proporcionar o gosto pela leitura.

As obras literárias, conforme propõe o PNAIC, tanto podem ser utilizadas na “leitura deleite”, como nas sequências didáticas e projetos didáticos. As autoras Ferreira, Rosa e Teles (2012) defendem a utilização das obras literárias no processo de ensino dos conteúdos que integram o currículo das áreas do conhecimento e enfatizam que a literatura, ao ser utilizada como meio para se trabalhar determinados conteúdos, não simplifica sua funcionalidade, bem como não minimiza as possibilidades e a vivência que ela proporciona no leitor. As autoras afirmam que

Propor que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e a riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado (FERREIRA; ROSA; TELES, 2012, p. 17).

Verifica-se, na fala da professora Janaina, do 2º ano, o interesse dos educandos pela leitura, incentivado com a “leitura deleite”: “eles adoram, eles ficam esperando, aí tem dia que eles trazem livros, falam: ‘tia, conta o meu hoje’, todo dia tem um aí com livro pra eu contar” (JANAINA, DOCENTE DO 2º ANO). A docente Luiza, do 1º ano, também declara que os alunos pedem para que ela leia algum livro que eles gostam, assim como levam livros de casa para serem lidos na sala: “eles pedem, eles trazem livros quando têm em casa” (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO). Oliveira ressalta que “a busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor” (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Beatriz, professora do 3º ano, comenta que faz a “leitura deleite” no início da aula e que no dia da entrevista havia terminado de fazer a leitura do livro *Diário de um banana*, em que ela foi contando por partes, um capítulo cada dia, já que é um livro mais extenso para ser lido em apenas um dia.

A mediação da leitura do livro literário, conforme sugestão na formação do PNAIC, começa pela capa, com a leitura, observação e interpretação por parte dos alunos e conduzidas pelas docentes, e a leitura da biografia do autor. Durante a leitura do livro, a professora mostra as imagens, faz os questionamentos que considera relevantes e ouve as opiniões dos educandos.

Eu inicio, geralmente, a minha aula com uma leitura para deleite. Hoje eu finalizei um livro. Eles gostam muito. Quando é um livro pequeno, eu costumo, às vezes, sentar em rodinha ou, às vezes, eles estão na cadeira, não é sempre a mesma coisa, não é sempre da mesma forma, mas como eu peguei, agora, um livro grande, que eles são obcecados pelo *Diário de um banana*, então eu fui lendo capítulos a cada dia e aí eu vou questionando no decorrer da história, se tiver imagens eu mostro. Primeiro eu trabalho a capa do livro e o autor e, à medida que eu vou contando a história, eu vou explorando a história, vou fazendo perguntas no meio da leitura (PROFESSORA BEATRIZ DO 3º ANO).

Dessa forma, a docente relata como realiza a “leitura deleite” com seus alunos e esclarece como desenvolve o processo de mediação da leitura. Silva e Martins afirmam:

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura – em diferentes suportes (...) e numa diversidade de gêneros (...). O planejamento da leitura e (...) a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor (SILVA; MARTINS, 2010, p. 33).

Silva e Martins (2010) esclarecem que, para o bom aproveitamento da leitura pelos alunos, é importante que o professor alfabetizador, sendo mediador do processo de leitura, selecione adequadamente os textos e os livros que serão utilizados, planeje a leitura, o tempo e o espaço onde será realizada.

Oliveira explica:

A mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações (...). Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Oliveira (2010) remete às estratégias, citando a dramatização, que, na medida do possível, é utilizada pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas, no momento da “leitura deleite”. A autora enfatiza, ainda, que a prática do professor alfabetizador de ler e contar histórias para os alunos contribui para a motivação e o entendimento da obra literária pela criança.

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC em Castelo – ES, esclarece que a mediação do professor alfabetizador, no momento da leitura de um livro literário, é importante para que os alunos atinjam o objetivo proposto e afirma que, na formação continuada, era colocado para os professores como eles teriam

que trabalhar a leitura de uma obra literária em sala de aula, conforme o que propunha o PNAIC; todavia a forma como o professor trabalha a leitura com os alunos, o saber fazer é de cada um.

O mais importante é a mediação do professor, porque sem a mediação o aluno, às vezes, não chega no ponto que a gente quer chegar, que a gente gostaria que ele chegasse. A intervenção, o papel dessa mediação é de suma importância. Na formação, a gente colocava a função do professor, como que ele poderia fazer uma mediação num determinado livro, porém se eu pegar um livro e você pegar, eu vou ter um olhar, você vai ter outro. Então, cabe a cada professor ter aquela visão, pegar aquele gancho (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

A professora Beatriz evidencia que possibilita o contato dos alunos com a leitura, principalmente, de três formas: através da “leitura deleite” feita todos os dias, ou seja, geralmente, no início da aula, ela lê para os alunos; a leitura na biblioteca da escola, isto é, em um dia da semana, os alunos vão à biblioteca escolherem um livro para levarem para casa e fazer a leitura; e o cantinho, mencionado pela docente, referindo-se ao cantinho da leitura feito na sala de aula com os livros de literatura da caixa do PNAIC, disponibilizados pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), em que ela deixa um tempo da aula para eles ficarem nesse espaço, lendo, e, conforme os alunos vão terminando as atividades, eles, também, podem ler um livro do cantinho. É importante mencionar que esse espaço, organizado pelos professores na sala de aula, denominado *cantinho da leitura*, foi proposto pelo PNAIC, para que os livros de literatura disponibilizados pelo Programa fiquem na sala, à disposição dos educandos. Em relação ao cantinho da leitura, na maioria das vezes, o aluno faz, nesse espaço, dentro da sala de aula, a leitura autônoma e individual, isto é, em que a criança lê sozinha.

Todo dia nós temos a leitura para deleite, então eu escolho um livro, eu leio para eles. Tem dia da semana que tem o momento da leitura. Além de ir na biblioteca, eu deixo eles no cantinho lendo um pouquinho e tem a questão que quem termina primeiro fica à vontade para ir lá, a caixa está lá com todos os livros, eles pegam e vão lendo. Pelo menos os meus, eu sempre incentivo, todos terminam de fazer a atividade, eles vão pegar o livro pra ler (PROFESSORA BEATRIZ DO 3º ANO).

A professora Edna, do 2º ano, menciona que costuma fazer a “leitura deleite” de acordo com o assunto, tema ou conteúdo que será trabalhado naquele dia. Como as turmas do 2º ano, no dia da entrevista, estavam fazendo o que elas denominam de sequência didática sobre *O Sítio do Picapau Amarelo*, no momento

da “leitura deleite”, as docentes liam fábulas escritas por Monteiro Lobato: “eu estou lendo o livro *Fábulas*, ele tem várias histórias do sítio, cada dia a gente lê uma história desse livro” (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Sendo assim, contata-se, no discurso da professora, que a “leitura deleite” era um momento propício para realizar a leitura de alguma obra literária que estava sendo trabalhada nas atividades de sequência didática, isto é, a junção de duas propostas pedagógicas feitas pelo PNAIC em torno dos livros de literatura.

Edna, também, destaca:

O dia de trabalhar História, Geografia e Ciências, pego uma obra literária que se encaixa com o tema que será abordado na aula. Quero trabalhar algum conteúdo de Matemática, na minha “leitura deleite”, então, eu já pego um livro que enfoca aquele conteúdo matemático. A gente vai diversificando (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Dessa forma, verifica-se que a docente, no momento da “leitura deleite”, escolhe livros de literatura ou obras complementares disponibilizadas pelo PNAIC para ler para os discentes, de acordo com o assunto que será abordado em alguma das disciplinas a ser trabalhada no dia.

Leal e Albuquerque esclarecem:

A inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Sendo assim, verifica-se que é importante o planejamento das leituras, assim como são planejadas as demais atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas de alfabetização, com objetivos e metas esclarecidas, mesmo que seja a leitura de uma obra literária pelo simples prazer de ler.

A professora Beatriz, do 3º ano, enaltece que, com o PNAIC, passou a conhecer mais obras de literatura infantil, começou a focar mais na leitura de obras literárias, já que, anteriormente, alega que “tomava” a leitura dos alunos, através de textos que passava no quadro, com o objetivo de averiguar como os alunos estavam lendo e agora percebeu a importância da interpretação oral feita pelos alunos, através da “leitura deleite”.

Antes eu não conhecia tantos livros infantis como eu conheço agora. Eu tenho uma bagagem muito maior, porque realmente antes do PNAIC a gente trabalhava muito pouco, a gente nem focava na leitura mesmo, focava na leitura do quadro, aquela leitura que um lê atrás do outro, aquela sequência que você está tomando a leitura pra você ver como que o menino está. O PNAIC abordou muito essa questão do interpretar da criança, mesmo que seja oralmente e não por escrito, mesmo que ele tenha mais dificuldade em fazer por escrito, mas se ele consegue interpretar oralmente aquela história (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Beatriz evidencia a contribuição que a formação do PNAIC proporcionou à prática dos professores alfabetizadores, no que tange ao trabalho com a leitura. Além disso, de acordo com a docente, o PNAIC possibilitou conhecer diferentes obras literárias e reler as conhecidas com um olhar diferente sobre a abordagem que pode ser realizada no momento da leitura.

Para Nery, a leitura diária é o momento que o docente lê para os alunos, ajudando a ampliar o repertório dos leitores iniciantes.

É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas, etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. (NERY, 2006, p. 113).

Em relação à roda semanal de leitura, outra possibilidade de se trabalhar a leitura, Nery esclarece que é quando as próprias crianças escolhem os livros de literatura, textos ou gibis que desejam ler na sala de aula e trocam ideias com os colegas sobre o que leram. “São leitores influenciando leitores. São leitores compartilhando leituras” (NERY, 2006, p. 113). Para Oliveira (2010), a roda de leitura, através da leitura compartilhada entre alunos e professor, é um importante instrumento mediador na formação do leitor literário infantil.

Nas discussões sobre leitura e, de modo particular, sobre a leitura literária, percebemos que são diversas as possibilidades de se ler um livro de literatura ou texto nas turmas de alfabetização. Todavia, temos conhecimento de que, como toda atividade na escola precisa ser planejada, a leitura tem que ser pensada e organizada para que as crianças apreciem com prazer e interesse o que está sendo lido ou contado.

Dessa forma, entendemos que o PNAIC, ao disponibilizar para professores e alunos uma diversidade de obras literárias, que ficam na sala de aula e podem ser utilizadas na leitura individual ou coletiva e, através do processo de mediação do professor, com o planejamento adequado da leitura, possibilitou aos alunos

um contato maior com a literatura e a leitura que antes, talvez, não acontecia. Além disso, a formação do PNAIC, ao propor a “leitura deleite”, permitiu que tanto alunos como professores tivessem um contato maior com obras literárias, algumas conhecidas, outras tantas a serem apreciadas.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa demonstraram como a formação continuada é necessária aos professores, pois cada um tem um processo, um tempo necessário para o seu entendimento e colocá-lo em prática. As falas das professoras foram muito reveladoras nesse sentido, muitas disseram que já conheciam, aplicavam intuitivamente atividades de leitura, entretanto não detinham o conhecimento – arcabouço teórico – de que se tratava de leitura deleite. Mais do que conhecer, foi a importância de elas se prepararem para realizar tais atividades e o prazer que estas lhes causavam e, conseqüentemente, isso se reflete nos alunos.

Negar o direito do professor de aprender, de se formar durante a sua atuação é querer distanciar o professor dos conhecimentos produzidos, de calar as suas angústias, de negar o diálogo com seus pares, a socialização dos conhecimentos em diferentes espaços, seja na sala de aula, na universidade, na sociedade em geral. Um Programa Nacional como o PNAIC conseguiu articular esses diferentes espaços e deu vozes aos diferentes atores. O que destacamos aqui foi uma pequena amostra, em um pequeno município do Estado do Espírito Santo, mas sabemos que, assim como ocorreu em Castelo, o mesmo aconteceu em milhares de municípios brasileiros, portanto, a formação continuada deve ser um direito adquirido a todos os professores alfabetizadores de nosso país.

Referências

BRAINER, Margareth et. al. **Que brincadeira é essa? E a alfabetização?** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 14 – 21, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf> Acesso em: 13 out. 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidades**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. Remate de Males. Campinas-SP, (34.2): p. 477-499, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/4207/4931>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6-15, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf> Acesso em: 23 jan. 2015.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16-26, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf> Acesso em: 27 mar. 2015.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; TELES, Rosinalda. **A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16 – 27, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_4_MIOLO.pdf> Acesso em: 03 ago. 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura em voz alta. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/CEALE, p. 171-172, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica.** In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 69-83, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89-106, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capacita-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jan. 2015.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf> Acesso em: 17 mar. 2015.

MAGALHÃES, Luciane Manera et. al. **Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6-16, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf> Acesso em: 15 ago. 2015.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 109-134, 2006.

NOVAIS, Carlos Augusto. Leitura expressiva. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG/CEALE, p. 173, 2014.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON, Rildo (coords.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 41-54, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 out. 2015.

PAULINO, Graça. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG/CEALE, p. 177-178, 2014.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16-26, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_7_MIOLO.pdf> Acesso em: 23 jun. 2015.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON, Rildo (coords.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 23-40, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 jan. 2015.

ARTIGOS

TEMA LIVRE

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, UM PERCURSO POSSÍVEL: PESQUISA, FONTES E SUJEITOS DA MEMÓRIA

HISTORY OF LITERACY, A POSSIBLE COURSE:
RESEARCH, SOURCES AND SUBJECTS OF MEMORY

Terezinha Fernandes Martins de Souza

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
terezinha@nead.ufmt.br*

Lázara Nanci de Barros Amâncio

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
nancib@terra.com.br*

Resumo

O presente texto relata parte de uma pesquisa sobre aspectos de uma história da alfabetização, realizada em Diamantino-MT, que descortina o período de 1930-1970. Mediante a localização, seleção, organização e análise de fontes documentais escritas e orais, como diários de classe e livros de ocorrências escolares, preservadas num acervo escolar, foi possível conhecer um pouco as concretizações de uma prática docente de professoras aposentadas. Paralelamente, conhecemos o percurso político-pedagógico de uma escola primária que, implantada nas primeiras décadas do período republicano, foi construindo sua identidade, ao caminhar por diferentes categorias institucionais. As práticas docentes e o uso de cartilhas, cujos títulos vieram à tona, contribuem para a constituição de uma história da alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: História da alfabetização. Ensino de leitura e escrita. Cartilhas. Escola primária. Educação em Mato Grosso.

Abstract

This paper reports part of a research on aspects of the history of literacy held in Diamantino-MT, that reveals the period between 1930-1970. By means of localization, selection, organization and analysis of oral and written documentary sources such as trade journals and diaries of school events, preserved in educational collections, it was possible to know some of the embodiments of teaching practice from retired teachers. In parallel, we discovered the political-pedagogical path of a primary school, implemented in the first decades of the republican period who has built its identity, walking through different institutional categories. The teaching practices and the use of textbooks, whose titles have surfaced, contributed to the creation of a history of literacy in Brazil.

Keywords: History of literacy. Reading and writing teaching. Textbooks. Primary school education in Mato Grosso.

Considerações iniciais

A história da alfabetização, no Brasil, avançou consideravelmente nas últimas décadas, conquistando um espaço importante, em diferentes regiões do país, ao lado de uma história da escola primária e seus processos de ensino e aprendizagem. O esforço empreendido por pesquisadores dedicados e decididos a mergulharem em arquivos públicos e, mais especificamente, em depósitos de escolas que ainda guardam algum material usado por professores, como diários de classe, livros de almoxarifado ou ainda livros de ocorrências escolares, tem contribuído para que a memória da alfabetização possa ser reconstituída e preservada. A análise desse material permite reflexões sobre o seu passado, cujo conhecimento pode contribuir para a compreensão de aspectos, não apenas da alfabetização, mas também da cultura escolar em determinados períodos, além de fundamentar possíveis tomadas de decisões sobre essa área do conhecimento, no presente.

Nesta oportunidade, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla¹, realizada pelo Grupo de Pesquisa ALFALE, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, que deixa em evidência aspectos das práticas de alfabetização, no período de 1930 a 1970, no município de Diamantino, interior de Mato Grosso, em função dos dados presentes nas fontes documentais consultadas. Os dados apresentados relacionam-se à localização e organização das fontes documentais escritas e orais e seus conteúdos. São abordados também dados relacionados aos sujeitos localizados na pesquisa, como possibilidade de conhecer um pouco a escola por dentro.

Uma visita de caráter exploratório na biblioteca da escola e em seus arquivos acabou por definir o período da investigação, pois revelou uma considerável quantidade de documentos relacionados à sua vida institucional como: diários de classe, livros de movimentação de alunos, livros de atas de reuniões, livro de registros variados correspondentes ao período de 1930 a 1970. Este trabalho faz parte de um conjunto de pesquisas² do Grupo de Pesquisa ALFALE, que há mais de uma década vem contribuindo com a constituição de uma historiografia regional.

¹ Trata-se da pesquisa intitulada Memória da Cultura Escolar mato-grossense: ensino primário, práticas de leitura e de escrita em grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (1910-1970), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso- FAPEMAT, nos anos de 2008-2010. Esta pesquisa abrangeu vários municípios e seus resultados estão em Relatório Técnico, de publicação restrita.

² Esta pesquisa, de modo especial, oferece continuidade aos estudos de Amâncio (2000), que, pioneiramente, iniciou investigações de fundo histórico em alfabetização, no estado de Mato Grosso, mas contemplou prioritariamente aspectos relativos à capital mato-grossense, nas primeiras décadas do século XX.

Um pouco de História: as fontes documentais

Durante a pesquisa foram localizadas diversas fontes que revelaram parte de uma história do ensino da alfabetização, na Estadual Plácido de Castro, no município de Diamantino-MT, as quais nos direcionaram para o período em pauta, evidenciando com isso que uma investigação pode revelar fontes que nos surpreendem, indicam e até mesmo mudam o rumo de uma investigação. Um fator importante foi que estas fontes inéditas nos levaram a alguns sujeitos ainda vivos que vivenciaram essa escola no período em estudo e tinham relação direta com os documentos localizados.

Além de revelarem aspectos do passado da alfabetização em Mato Grosso, tais fontes e sujeitos permitiram o conhecimento do ciclo de vida daquelas escolas primárias, que foram se transformando, tornando-se maiores, mudando a nomenclatura e, por fim, constituindo uma única escola estadual de porte médio, que mantém ainda em seu acervo grande quantidade de documentos importantes para a compreensão da escola pública mato-grossense.

Esse material localizado se reveste de importância, não apenas em nível regional, pois, conforme aponta Gatti Junior (2001), estudos sobre aspectos da história de instituições escolares no Brasil ainda apresentam diversas dificuldades, devido à inexistência de repertórios organizados de fontes. Alguns historiadores da educação têm se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira, construindo interpretações a partir de um roteiro de pesquisa bastante similar, como:

- a) os processos de criação e de desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas;
- b) a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar;
- c) os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes;
- d) os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos;
- e) as formas de configuração e mudanças do saber veiculado nestas instituições de ensino (GATTI JUNIOR, 2001, p. 136).

No caso dos dados produzidos na presente pesquisa foi possível uma organização em torno do desenvolvimento (ciclo de vida) daquela instituição escolar, bem como “das formas de configuração e mudanças do saber [nela] veiculado” (Gatti Junior, 2001), especialmente no que se refere à alfabetização, tema sempre atual nas questões educacionais e que tem sofrido grandes alterações, ao longo do tempo e ao sabor das políticas públicas.

Além da consulta no arquivo escolar recorreremos também a acervos de outros arquivos públicos de instituições que guardam a documentação antiga gerada/localizada no município (Arquivo Público do Estado de Mato Grosso – APMT

e Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR) e que poderiam ser relevantes para o estudo. A partir daí então foi possível a reunião, seleção, organização e análise das fontes documentais.

Entre os vários conceitos operativos considerados importantes como ferramentas de análise nesta investigação, recorreremos especialmente ao conceito de “concretizações”, usado por Mortatti (2000), por considerá-lo pertinente à natureza do estudo, ao tratar da experiência vivida pelos sujeitos e, de algum modo, expressa nas fontes documentais. O vocábulo concretizações refere-se aos conteúdos presentes em cartilhas e livros de leitura, manuais ou guias do professor, memórias, relatos de experiência e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas e que indicam, de certa forma, a materialização de propostas elaboradas em distintos níveis do sistema de ensino como Secretarias de Educação, Coordenação de escolas e outros.

Nesta pesquisa consideramos as seguintes fontes documentais como reveladoras de concretizações: 13 (treze) diários de classe de professores primários; um livro de Termos de Visita; um livro de Instalações e outras Solenidades; um livro de Atas de Visitas de Inspetores de Ensino; um livro de Termos de Compromisso de Professores e Serventuários; um livro de Registros de alunos, além de Relatos orais (entrevistas), sobre a experiência vivenciada pelas professoras alfabetizadoras naquele contexto escolar, bem como a legislação referente ao período em estudo. Estas fontes trazem indícios ou vestígios³ das práticas escolares exercidas no ensino da alfabetização no período em estudo, produzidas por autoridades educacionais, profissionais da educação, professores e alunos.

O acesso aos arquivos públicos existentes no município e o levantamento inicial de fontes documentais foram acompanhados por duas dificuldades mencionadas por Nunes e Carvalho (1993), uma de ordem geral e uma de ordem específica:

- a) sobre a existência das instituições de memória da sociedade (sistemática destruição das fontes históricas e dos suportes da memória coletiva);
- b) a lógica das instituições que os guardam (contém informações inestimáveis, inéditas, necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes), porém, na maioria dos casos, são lacunares e residuais.

³ Indícios ou vestígios estão sendo usados conforme a compreensão proposta por Chartier (2002), podendo ser signos ou sinais que funcionam como manifestação de algo representado, que não precisa diretamente ser comprovado, mostrado, para ser acreditado ou compreendido.

A pesquisa arquivística para Nunes e Carvalho (1993, p. 26) tem uma grande importância, embora complexa e não se constitua “[...] a solução para as dificuldades presentes, já que a renovação da interpretação histórica exige o debate sistemático no campo da historiografia, a enunciação e o aprofundamento de questões teórico-metodológicas”.

A consulta ao arquivo de escolas, num primeiro contato, causa um certo receio ao pesquisador, visto que trata-se de um terreno desconhecido no qual ele pode ou não ser autorizado a pesquisar. Isso tem um significado próprio, segundo Nunes e Carvalho (1993). Citando Le Goff, as autoras esclarecem que consiste num poder polivalente:

- a) o poder do doador (pré-seleção, exigências que faz à instituição);
- b) do organizador do acervo da instituição receptora (mecanismos institucionais de acolhimento, preservação, restauração, classificação, identificação, condições de acesso); e
- c) do usuário que os manipula (vinculação direta com as imposições ou privilégios postos pela instituição).

Com a localização de fontes escritas e a definição dos documentos considerados mais importantes, o desejo de narrar os fatos o mais fielmente possível fica aguçado, visto que fazem parte do discurso institucional e, de acordo com Mortatti (2000), são documentos, geralmente produções provenientes de autoridades que estão à frente de alguma instituição naquele momento da história. Porém, é necessário, segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 29), “nos perguntarmos: quantas são as histórias embutidas num levantamento de fontes da história da educação?”.

Segundo as autoras, é possível entrever algumas: a história administrativa, a história política, a história biográfica, a história intelectual, a história religiosa, a história econômica, a história pedagógica. Entranhadas nos fragmentos arquivísticos, conforme as autoras, essas histórias tecem pelo avesso as histórias da educação e nos ajudam a destacar a especificidade do objeto pedagógico, que reside no seu caráter multifacetado, nem sempre percebido.

Muitas foram as preocupações relacionadas a como operar com aquelas fontes reconhecidas como pertinentes para a pesquisa empreendida. Seguimos algumas recomendações de Souza (1998), quanto aos cuidados que aquela atividade exige, por sua singularidade. Qualquer uso que se faça de um documento histórico, há de preservá-lo enquanto tal e, devido ao seu caráter fragmentário, ele precisa ser processado, analisado e inscrito num contexto histórico, por isso precisa passar por uma leitura subsidiada por um referencial teórico-metodológico adequado à sua natureza.

Assim a seleção do *corpus* se deu a partir do critério básico de ser a fonte correspondente ao objeto em estudo no município pesquisado e relacionado ao período histórico em estudo, os quais foram organizados conforme o quadro na página seguinte:

Quadro 1 – Relação de Fontes Documentais Diversas

DESCRIÇÃO DA FONTE	ANO
Livro de Termos de Visita do Colégio Santa Terezinha	1936 a 1948
Diários de Classe Escola Municipal Rural Mista	1939 a 1968
Diários da 1ª Escola Urbana Masculina	1941 a 1948
Diários da 1ª Escola Urbana Feminina	1941 a 1948
Diários de Classe da Escola Externato Santa Terezinha	1941 a 1947
Livro de Instalação e Outras Solenidades da Escola Reunidas Major Caetano Dias e Grupo Escolar Caetano Dias	1948 a 1968
Atas de Visitas de Inspectores Escolares do Grupo Escolar Caetano Dias	1961 a 1964
Diários de Classe da Escola Reunidas Major Caetano Dias	1948 a 1961
Livro de Termo de Compromisso de Professores e Serventuários da Escola Reunidas Major Caetano Dias, Grupo Escolar Caetano Dias e Escolas Isoladas Rurais Mistas	1948 a 1968
Livro de Registro de alunos Matriculados no Ginásio Estadual Conceição de Diamantino (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	1968
Diários de Classe do Grupo Escolar Major Caetano Dias	1961 a 1971
Diários de Classe da Escola Estadual Plácido de Castro	1973

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, 2005.

Localizar estas fontes, sem dúvida, foi um passo primordial na pesquisa. Como assegura Saviani (2004, p. 5), enquanto registros elas “estão na origem, são o ponto de partida, a base, o ponto de apoio para a reconstrução, no plano do conhecimento histórico”, ou seja, a partir delas e nelas se apoiando, o pesquisador (re)constrói significados. De acordo com este autor, fontes para a história das instituições escolares compreendem todos os registros, dos mais variados tipos que podemos encontrar e que, de algum modo, possam apresentar indícios que permitam compreensões acerca do objeto em estudo.

Entre as fontes, sobressaíram-se os diários de classe, como testemunhos dos atos históricos e pedagógicos transcorridos naquele período. Como a intenção do estudo era uma possível aproximação do processo de constituição das escolas e dos processos relacionados ao ensino da alfabetização nas mesmas, recorreremos novamente a Saviani (2004, p. 8), que considera que “as fontes principais serão dadas pelos registros relativos à organização e aos procedimentos adotados pelos professores no trabalho com os alunos”. Ou seja, os diários de classe, nesse caso, são importantes registros produzidos pelos professores, ao lado de outras fontes valiosas para um estudo desta natureza.

A reflexão acerca da possibilidade de cruzamento com outras fontes favoreceu, como ressalta o autor, “o brotar, o fluir”, a possibilidade de estabelecer algumas relações e estas, de certo modo, seriam possíveis por meio da legislação em âmbito estadual e federal, que regeram o ensino da alfabetização no período em estudo. Para Saviani (2004, p. 9) ainda, “se o objeto de estudo é (também) a história de uma escola pública, as fontes oficiais terão relevância”. Apresentamos, logo abaixo, uma relação de documentos de normatização das questões educacionais, que regulamentavam o ensino em Mato Grosso no período. Estas fontes de caráter oficial serviram para realizar o confronto e cotejo com as fontes anteriormente localizadas.

Quadro 2 – Relação de Fontes Documentais (Legislação)

DESCRIÇÃO DA FONTE	ANO
Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso	1910, 1927
Relatórios apresentados ao Secretário Geral do Estado pelo Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso	1931, 1942, 1944
Jornal O Estado de Mato Grosso	1940
Decreto de Criação de 100 Escolas em Mato Grosso	1941
Relatório do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de Mato Grosso sobre a Organização do Ensino Primário e Normal	1942
Lei Orgânica do Estado de Mato Grosso	1951
Leis de Diretrizes e Bases 4.024	1961
Leis de Diretrizes e Bases 5.692	1971
Legislação Administrativa da Educação de Mato Grosso	1979

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, 2005.

Outra questão importante levada em conta, ao lidar com as fontes documentais, foi observado em Souza (1998) para quem o conhecimento é um produto histórico e a verdade é relativa, pois algo tomado como verdadeiro pode ser posto em dúvida a partir de novas descobertas científicas. As verdades no campo da história da educação são elaboradas a partir da análise de novos documentos encontrados, ou seja, da localização e manipulação de fontes inéditas. Ainda, segundo o autor, é importante não se incorrer no uso indevido das fontes. Por isso, segundo a autora, é próprio das pesquisas de fundo histórico, além da curiosidade e das ferramentas teórico-metodológicas do pesquisador, o “senso de garimpeiro”, para se fazer com competência “faiscar o ouro no meio do cascalho bruto”.

A(s) escola(s) locus da pesquisa: as muitas faces de uma instituição escolar

A Escola Estadual Plácido de Castro⁴, localizada em Diamantino – MT, onde se realizou a pesquisa documental em 2005, inicia seu ciclo de vida com as Escolas Isoladas Rurais Mistas, Escola Isolada Urbana Masculina, Escola Isolada Urbana e Colégio Externato Santa Terezinha, as quais foram reagrupadas em Escolas Reunidas em 1948, reclassificada como Grupo Escolar Caetano Dias, em 1961 e, por fim, a Escola Estadual Plácido de Castro em 1973. Foi esta escola que guardou a documentação gerada nas escolas anteriores e que foram se reagrupando até a sua formação. Tais fontes foram fundamentais para a retomada ao processo histórico do ensino da alfabetização nas escolas já extintas naquele município entre as décadas de 1930 a 1970.

No ano de 1973, pelo decreto estadual nº 1540, o Grupo Escolar Caetano Dias, assim como o Ginásio Estadual Conceição de Diamantino, passaram a constituir uma única instituição escolar, com a criação da Escola Estadual de Primeiro Grau Plácido de Castro⁵, para atender aos níveis primário e ginásial, com uma nova forma de organização, sob a direção de uma professora da ordem religiosa das Irmãs da Imaculada Conceição, Ir. Maria Mora. Este processo de mudança da escola aconteceu concomitantemente à expansão da fronteira agrícola no estado, com o intuito de oferecer maior acesso à clientela escolar, também em expansão.

Assim, em 1973, a Escola Estadual inicia a sua tarefa de oferecer o ensino primário e ginásial à população do município de Diamantino e da região. De acordo com as recordações de pessoas que estudaram nesta escola, neste período, ela era famosa por seus festejos e comemorações, como aniversário da cidade e independência do Brasil, com os tradicionais desfiles, comuns nas escolas da época.

Causou estranheza a questão relacionada à substituição do nome da escola “Caetano Dias” para “Plácido de Castro”. Toda a população diamantinense, tanto da educação, quanto da comunidade buscava explicações para a troca do nome, pois “Major Caetano Dias” justificava-se pela homenagem prestada ao Major, “um ilustre diamantinense”, como ressalta Silva (1993, p. 70). De acordo com Lima (1952), José Plácido de Castro prestou serviços patrióticos no estado do Acre e

⁴ Esta Escola foi criada com a denominação Escola Estadual de Primeiro Grau Plácido de Castro, sendo substituída posteriormente por Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Plácido de Castro e, atualmente, denomina-se Escola Estadual Plácido de Castro.

⁵ A escola inaugura prédio novo denominado Centro Educacional, na avenida Municipal, para o qual transfere-se. No antigo prédio de dois andares passa a funcionar a Prefeitura Municipal (MATO GROSSO, 1978, p. 84).

tem o seu nome gravado na galeria dos Heróis Nacionais em Brasília, ao lado de Tiradentes, D. Pedro I, Zumbi dos Palmares e Deodoro da Fonseca⁶, recebendo homenagem em Diamantino – MT, depois de 65 cinco anos de sua morte.

No início de sua constituição, no ano de 1973, as aulas eram oferecidas entre os meses de março a novembro; as classes eram de ensino misto. As salas de alfabetização variavam entre 30 a 35 alunos. É curioso observar, pelo registro nos diários de classe das professoras que, mesmo trabalhando com as classes mistas (meninos e meninas), a lista de alunos aparece, ainda, separada por sexo, sendo primeiro a lista dos meninos, seguida de um breve espaço e, então, a lista com o nome das meninas.

No primeiro ano de funcionamento desta escola, havia 4 classes de alfabetização, nas demais séries havia apenas uma turma. Dados comuns infelizmente nas escolas não apenas mato-grossenses, indicando o fenômeno da reprovação e evasão características do fracasso escolar brasileiro, especialmente no século passado. Vejamos os dados:

Quadro 03 – Professoras, N° de Alunos e Série

PROFESSORA	N° DE ALUNOS	SÉRIE
Dilza Vanni Lima	24 alunos	1ª série
Hilda Lídia de Arruda	33 alunos	1ª série
Narcisa R. Silva	25 alunos	1ª série
Palmira P. de Arruda	37 alunos	1ª série
Nilce Pereira Régis	30 alunos	2ª série
Odete Vieira de Barros	24 alunos	3ª série
Carmelita Abreu	30 alunos	4ª série

Fonte: Diários de classe das professoras primárias da Escola Estadual Plácido de Castro, em Diamantino-MT, 1973.

Esse fato pode também ser associado, com a devida cautela, aos avanços processados no interior do ensino primário, mediante um movimento em direção à ampliação quantitativa da escola primária que, com a lei 5.692/71, traduz-se no direito à escolarização pela camada popular e “altera a clientela da escola pública, que até então atendia um número reduzido de alunos (...)” (SOARES, 1991, p. 117).

As mudanças ocorridas tentavam acompanhar as transformações no cenário nacional, rompendo com formas antigas de conceber a educação pública primária

⁶ Projeto de Lei nº 3.364 de 2000, do Senador Tião Viana, do Partido dos Trabalhadores do Estado do Acre.

que a partir daí se estende a uma camada maior da população. Nesse contexto, novos sujeitos surgiram no cenário da escola, como a figura do supervisor escolar, um profissional que surge com a criação dos grupos escolares e escolas reunidas, como um elemento importante na gestão pedagógica desenvolvida no interior da escola.

Sujeitos da pesquisa: potencialidade dos relatos orais

Por considerar que nenhuma fonte, por si só, pode ser tomada como suficiente para o desenvolvimento de um estudo, além das fontes documentais produzidas pela escola e da legislação correspondente ao mesmo período, foi de inestimável valor a localização de sujeitos que vivenciaram o fenômeno em estudo e que estivessem dispostos a falar sobre ele. Isso permitiu re-criar, re-viver a experiência vivida, re-ler momentos fundamentais dessa experiência por meio do cruzamento destas fontes, em sintonia com a literatura produzida sobre o tema. A intenção, conforme Nunes (1992), é construir um percurso no interior da investigação, na contingência entre o processo histórico vivido pelos sujeitos por meio dos relatos orais, pela memória do discurso institucional presente nas fontes e pela argumentação científica.

Em busca de aspectos que possam complementar e, de certo modo, suprir lacunas deixadas pelas fontes escritas, os relatos orais apresentam-se como um recurso de grande potencialidade em estudos produzidos na pesquisa histórica educacional, com resultados fecundos. Assim, muitos dos sujeitos mencionados nas fontes documentais foram localizados, contatados e convidados a participar da pesquisa. Estes sujeitos são professoras aposentadas que iniciaram e encerraram a carreira lecionando em escolas públicas rurais e urbanas, com idade que variou entre 56 a 93 anos, com formação escolar entre 4^a série, Normal/Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação *Lato Sensu*.

No quadro a seguir, apresentamos a relação das professoras sujeitos da pesquisa, das escolas onde iniciaram a carreira e período em que lecionaram. Essas professoras contribuíram, conforme Forquin (1992), com suas memórias remotas, para retomar o tempo vivido frente ao ensino na escola primária no período em estudo.

Quadro 4 – Relação Nominal dos Sujeitos da Pesquisa

NOME	IDADE	ESCOLA EM QUE COMEÇOU A CARREIRA EM DIAMANTINO	PERÍODO EM QUE LECIONOU
Maria Capistrano da Silva	93 anos	Escola Urbana Masculina e Feminina	1932 a 1950
Jovina de Almeida Soares	84 anos	Escola Isolada Rural Mista Fazenda Nova	1944 a 1969
Odete Neves de Barros	68 anos	Escola Reunidas Major Caetano Dias	1955 a 1980
Maria de Lourdes Guimarães	70 anos	Escola Reunidas Major Caetano Dias	1961 a 1971
Helena Pereira Mesquita	57 anos	Grupo Escolar Caetano Dias	1967 a 1970
Dilza Vanni Lima	56 anos	Grupo Escolar Caetano Dias	1971 a 1996
Rosa Maria de Lima	62 anos	Escola Estadual Plácido de Castro	1971 a 1996
Narcisa Rodrigues Silva	57 anos	Escola Estadual Plácido de Castro	1971 a 1996

Fonte: Entrevistas realizadas com o grupo de professoras alfabetizadoras aposentadas, 2005.

Um roteiro com perguntas abertas orientou o diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa, possibilitando conhecer suas memórias, lembranças, sentimentos, pontos de vista e percepções do passado educacional por elas vivido, considerando as mudanças estabelecidas durante o trabalho docente na alfabetização. As perguntas giraram em torno de quatro eixos: dados pessoais; memórias sobre o seu processo de escolarização na alfabetização; formação inicial (em nível de Magistério – de Ensino Elementar ou Médio, em nível de Ensino Superior e outros cursos) e, por fim, sobre a prática na sala de alfabetização. Foi muito importante conhecer o percurso de vida e o processo de escolarização destes sujeitos, pois sete das oito professoras entrevistadas estudaram, desde a alfabetização, no mesmo contexto em que, posteriormente, receberam a formação docente e, também, atuaram como professoras alfabetizadoras até a sua aposentadoria.

Houve liberdade para a inclusão de temas que transitaram por outras questões, ligadas a lembranças do passado, revelando sentimentos e ressentimentos, os quais sugerem estudos sobre as representações que estas professoras fazem em relação à profissão docente, condição feminina e profissionalização. Os depoimentos aconteceram de forma descontraída e muitas vezes emocionados e emocionantes, pelo conteúdo de suas lembranças que evidenciaram alegrias, prazeres e desprazeres, comumente encontrados na profissão do professor primário. Como diz Bosi (1973, p. 55) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Constituição das práticas pedagógicas: a escola vista de dentro, vivendo, aprendendo e ensinando

Almejava-se um quadro de professores com formação inicial pedagógica, mas ainda eram poucas as professoras da rede estadual de ensino em Diamantino, com formação em magistério. Isso se deu não apenas nessa região, mas no Brasil, de modo geral, pois as primeiras escolas de formação de professores passaram por inúmeras adversidades durante sua criação, desenvolvimento e consolidação. Neste município a primeira professora com formação no curso Normal iniciou suas atividades somente em 1934. Das professoras que lecionaram nos primeiros anos de funcionamento da Escola Estadual Plácido de Castro, para 1ª série, foi possível contar com a colaboração de duas professoras⁷ aposentadas, sendo que ambas iniciaram a docência sem a formação mínima, como a maioria dos professores naquela época⁸.

Para lecionar na escola primária em Mato Grosso, como em todo o país, a exigência mínima, até o quase final do século XX, era a formação em cursos de magistério. Infelizmente a realidade nem sempre permitiu o cumprimento dessa norma, pois a maioria dos estados sempre enfrentou dificuldades na criação e manutenção de escolas preparatórias para professores. Em Mato Grosso, a primeira e, durante décadas, a única Escola Normal, também passou por percalços, funcionando esporádica e precariamente, com longos intervalos, desde a sua criação em 1835⁹. Recriada em 1911, com a reforma empreendida por professores paulistas que implantaram os grupos escolares em Mato Grosso, funcionou até 1937, quando foi extinta mais uma vez, agora na gestão do interventor Julio Muller. Depois recomeçou sua peregrinação.

Durante a Primeira República a carreira e formação de professores foi orientada, em terras mato-grossenses, pelas leis federais e pelos Regulamentos da Instrução Pública, de 1910 e 1927. Todavia, com as iniciativas educacionais, em nível federal, após a criação do MEC, em 1930, e a consequente organização das Secretarias Estaduais de Educação, a partir deste período, buscou-se maior hegemonia nos discursos, na definição e constituição de políticas públicas, em nível estadual. A partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, Mato Grosso

⁷ Narcisa Rodrigues da Silva, 57 anos, e Rosa Maria de Lima, 62 anos, ambas aposentadas. Quando assumiram aulas no ensino primário não possuíam formação específica. Assumiram salas anexas à Capelinha (Igreja de São Benedito), pois a escola não possuía espaço físico suficiente para abrigar todas as turmas de primeira série.

⁸ Na Mensagem de 1952, o governador Fernando Corrêa da Costa registrou que, dos 1261 professores do estado que atendiam 72.113 crianças, somente 300 tinham diploma de normalistas.

⁹ Sobre a Escola Normal em Mato Grosso, ver estudos de Poubel e Silva (2006).

também planejou nova reorganização do ensino, com a elaboração em 1951 da Lei Orgânica do Estado de Mato Grosso n. 452, aprovada em 24/11/1951.

Daí em diante foram muitas as alterações na estrutura do ensino público. A Diretoria da Instrução Pública deu lugar ao Departamento de Educação, depois à Secretaria de Educação, e surgiram as Delegacias de Ensino.

As normatizações mencionadas acima tiveram um inestimável valor histórico e pedagógico, porque não apenas orientavam a organização das escolas, mas também abordavam aspectos curriculares, listando conteúdos, métodos e procedimentos de ensino.

A partir de 1961, o ensino brasileiro passa a ser regido pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Primeiro a LDB 4024/61 e depois a 5692/71 e com elas uma infinidade de leis, resoluções e pareceres complementares voltados para a organização e funcionamento das escolas e aplicação do currículo escolar. Mais complexas e sofisticadas, essas leis normatizaram a escola brasileira, enfatizando o direito do cidadão à educação e a democratização da escola pública. A criação de outras instâncias de organização, divulgação e fiscalização do ensino permitiram maior flexibilidade aos sistemas educacionais estaduais.

A LDB 4.024/61, no seu art. 53º, estabelecia exigências para o exercício do magistério. Era preciso possuir o curso Normal de grau secundário ginasial, de quatro séries anuais e preparação pedagógica, a fim de atender à dinâmica de organização didático-pedagógica instituída nas escolas primárias. Porém, como evidenciamos, a maioria das professoras possuía apenas o curso primário, eram contratadas e remuneradas pelo estado. Diante das precárias condições do estado para o cumprimento da LDB, havia o amparo na Lei Estadual 2.399, de 1965, que em seu art. 9º previa que “a falta de professores do quadro das escolas primárias do estado serão [sic] providas por monitores (leigos) contratados por um ano, mediante teste de eficiência”.

Por isso, segundo as professoras, as orientações recebidas na escola e nos cursinhos preparatórios eram de extrema importância para sua prática pedagógica. Estas professoras buscavam referência para o trabalho docente de alfabetização, nas interações com suas colegas, no seu próprio processo de aprender, no retorno à prática de suas professoras de alfabetização e a partir das lembranças da forma como as suas mães ensinavam em casa.

Mas havia uma preocupação, por parte da escola, com a preparação do professor, por meio de treinamentos e cursinhos, que possibilitassem conhecer novos métodos, oficinas de manipulação de material concreto; era, de certa forma, necessário reverter a ineficiência da escola pública primária, representando uma tentativa de mudança na forma de organizar o ensino e a prática escolar, dando ênfase aos aspectos pedagógicos inerentes a este trabalho.

Para iniciar a carreira docente, a orientação pedagógica era passada de forma geral, no início do ano, a todos os professores e, posteriormente, duas ou três

vezes ao ano. Alguns professores recebiam formação, por meio de cursos ou treinamentos, que aconteciam no município ou na capital, Cuiabá. A seleção de quem participava de tais cursos ficava a cargo da direção e supervisão da escola¹⁰. Aqueles que participavam do processo de formação, ao retornar, comprometiam-se a “repassar” aos demais colegas professores os conteúdos de que haviam se apropriado durante a formação. Certamente esse processo não ocorria de modo tão simples, visto que a apropriação de conhecimentos passa por complexos processos cognitivos, intrinsecamente pessoais. Ainda que haja boa vontade nessa forma de transmissão, é preciso considerar aspectos importantes que se referem ao fato de que cada sujeito, com suas idiossincrasias, apropria-se de modo ímpar de conhecimentos, dos quais também fará um uso particular. Vale lembrar Forquin (1992, p. 32) numa afirmação pertinente a esta temática: “aquilo que é retido e compreendido depende das condições de recepção da mensagem pedagógica, depende também do contexto social e cultural do sujeito”. E, ainda, as apropriações, segundo Chartier (2002, p. 28), “estão inscritas nas práticas específicas que as produzem, condições e processos, que são determinantes para a construção de sentidos”.

A LDB 5.692/71 não traz instruções metodológicas ao trabalho do professor, mas abre possibilidades de escolhas; atribui o direito de opção metodológica e de planejar o desenvolvimento de sua opção. Passa-se a considerar a importância da formação do professor, entendendo que as questões de ordem didática, enfrentadas diretamente pelo professor, não são responsabilidade exclusiva desse profissional, mas do coletivo da escola. Juntamente a isso, segundo Mortatti (2000), alguns estudiosos da educação começam a buscar alternativas teóricas de análise e de atuação na escola, no movimento histórico de transformação da sociedade.

Passa-se a compreender que a prática pedagógica, dada sua importância, não deve ficar restrita à experiência e decisão isolada do professor. Nesse contexto, o planejamento assume papel importante, realizado como parte do trabalho dos professores, em trocas e parcerias com o diretor e com o supervisor escolar¹¹. Este profissional substituiu o papel de outro profissional presente na cultura escolar, o inspetor escolar, que “fiscalizava”, “tomava leitura dos alunos” e, nas décadas de 30 a 60¹², na escola diamantinense, registrava em seus relatórios “a frequência, a ordem, a disciplina e o desempenho dos alunos”.

¹⁰ Nesta época a Delegacia Regional de Ensino ficava no município de Alto Paraguai.

¹¹ Este cargo era ocupado na escola pela professora/supervisora Ir. Piedade, que segundo as professoras “ensinava, explicava, orientava” os professores.

¹² Ver SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. Alfabetização na Escola Primária em Diamantino - Mato Grosso - 1930 a 1970. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

Na relação que se estabelecia no interior da escola entre diretor, supervisor, inspetor de alunos, professores e demais profissionais, os embates de ideias eram constantes, especialmente quando surgiam divergências em relação ao que e como ensinar os alunos na alfabetização. Nenhum professor deixava de apresentar seu plano de aula e suas cópias de avaliação da aprendizagem, pois esta era uma exigência da supervisão escolar.

Questões sobre planejamento e acompanhamento/intervenção do supervisor, e, ainda, questões de ordem didática são temas que também surgem à medida que há uma abertura legal para isso. A Lei 5.692/71 toma como referência no trabalho escolar o planejamento, a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, que não devem ser processos isolados na vida da escola, pressupondo um trabalho discutido em conjunto, respeitando, obviamente, a autonomia didática do professor.

O processo de aprender e ensinar, e de aprender a profissão docente ao mesmo tempo, era comum neste período, porque a grande maioria das professoras estava em processo de formação inicial na área do magistério e este processo, conforme sugere Lima (2003), é um processo de longa duração e não tem um tempo de término estabelecido a priori.

Alfabetização: o ensino da leitura e da escrita

No início do período investigado, vigorava na educação mato-grossense o Regulamento aprovado em 1927, que normatizava a estrutura e o funcionamento das escolas primárias, de modo a fazer, pelo menos em tese, cumprir o que estava prescrito nesse documento. Determinando a reorganização do ensino, com uma reclassificação das escolas, esse regulamento¹³, de certo modo, encerrava uma etapa na história da escola mato-grossense inaugurando um novo período. Essa reforma seguiu-se na esteira de outras reformas brasileiras como a de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Entre todos os assuntos tratados, dois deles podem ser destacados, como fundamentais, nessa Reforma: um de ordem estrutural – a criação das Escolas Reunidas; e outro de caráter pedagógico – a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Do segundo nos ocuparemos nesta ocasião, pois faz parte de nosso interesse neste estudo.

Desde o início da Reforma que criou a escola graduada em Mato Grosso, em 1910, os professores deste estado passaram a conviver com novas sugestões de procedimentos metodológicos para o ensino da leitura. Nesta ocasião o método analítico teve seu uso sugerido nas instruções para os grupos escolares¹⁴ e para

¹³ Assim como o Regulamento de 1910, também o novo, de 1927, foi elaborado por um professor paulista: Rubens de Carvalho, contratado para coordenar uma nova reforma escolar.

¹⁴ O Regimento para os Grupos Escolares foi publicado somente em 1916.

todas as demais escolas mato-grossenses. A oficialização, porém, foi se dar somente dezessete anos depois. Justa e curiosamente depois de ter sido abolida¹⁵ da escola paulista, que servira de inspiração à sua adoção em Mato Grosso.

O método analítico de ensino se opõe à forma antiga (soletração) de ensinar a leitura a partir das menores unidades linguísticas de modo isolado e sem significado, como os fonemas, as letras e as sílabas, sendo uma “nova maneira de ensinar as crianças a ler, sem lhes falar em letras e sílabas” (Mialaret, 1987, p. 28). Nessa orientação o processo de ensino deveria iniciar-se com a apresentação de palavras, frases ou um pequeno texto. Depois de analisadas as palavras, formavam-se sentenças, depois contos ou histórias. A decisão de adotar este método tinha como decorrência o uso de material adequado aos seus princípios, ou seja, a adoção de cartilhas fundamentadas na perspectiva analítica.

Nos Relatórios da Instrução Pública e Mensagens de presidentes percebem-se as intenções de estender as exigências do Regulamento ao interior do estado, mas a lenta expansão da escola graduada¹⁶ parece ter restringido o uso do método analítico aos poucos grupos escolares. A distância entre a capital e os municípios e a insuficiência de material didático adequado dificultavam a preparação pedagógica dos professores e comprometiam a implementação de reformas mais arrojadas.

Para as atividades de ensino de leitura e escrita na escola pública diamantinense, há registros nos diários de classe das professoras, de “exercício oral sobre as letras”, “leitura das letras ou abecedário” (alfabeto) maiúsculo e minúsculo, “leitura de sílabas” e “leitura de palavras”, com certa frequência. A leitura era realizada pelos alunos no quadro negro, no caderno e na cartilha, conforme registro mensal das aulas da escola primária. As professoras contam que os alunos tinham que saber de cor a leitura, o ponto¹⁷, o pai nosso e o catecismo. Em acréscimo à cartilha, surgem como recursos indispensáveis para o ensino da leitura e da escrita o quadro negro e o caderno. O quadro negro era usado para a professora “passar e tomar” a lição, e o caderno para o aluno “copiar e dar” a lição.

¹⁵ Sampaio Dória, em 1920, decide dar liberdade didática aos professores, desobrigando-os do uso desse método.

¹⁶ Em 1930, no governo de Annibal Toledo, Mato Grosso contava com 11 grupos escolares, 175 escolas isoladas rurais e urbanas e 4 escolas reunidas (AMÂNCIO, 2008, p. 176).

¹⁷ “Ponto” referia-se aos conteúdos que, geralmente, eram passados no quadro-giz. O livro para os professores já era um grande ganho, pois eram raros mesmo aos mestres, imagine-se para as crianças. O direito dos alunos pobres, embora reconhecido, não revertia na distribuição de material a todas as crianças. Era comum naquele período as reclamações de professores e diretores sobre a falta de material escolar básico.

As práticas de leitura e escrita requeriam exercícios gradativos, por meio de explicação pela professora e de “treino, fixação, repetição e decoração”, pelo aluno. Para aprender a ler e escrever era necessário exercitar a oralidade, a leitura, a escrita, a caligrafia, a partir de rigoroso horário registrado nos diários de classe. Entre os anos de 1930 e 1944, esses diários revelam que as cartilhas mais usadas na região foram as que se seguem:

Quadro 5 – Relação de Cartilhas (1939-1944)

CARTILHAS E LIVROS	AUTOR	ANO DE USO
Cartilha na Roça	Renato Sêneca Fleury	1939, 1941
ABC Infantil	Não mencionado	1930, 1939, 1941, 1942, 1943
Cartilha das Mães	Arnaldo de Oliveira Barreto	1930, 1939, 1943
Cartilha Meus Deveres	Sales Oliveira Rocha	1930, 1939, 1941, 1942, 1943
Minha Pátria	Pinto e Silva	1930, 1939, 1942
Cartilha Nacional	Hilário Ribeiro	1930, 1939
Nossa Pátria (livro de leitura)	Rocha Pombo	1939, 1941
Corações de Crianças	Rita M. Barreto	1939, 1941
Sei Ler	Theodoro Jeronymo de Moraes	1939, 1942
Primeiro Livro de Leitura	Felisberto de Carvalho	1930, 1939
Cartilha da Infância	Thomaz Paulo Bom Sucesso Galhardo	1941, 1943
Cartilha do Povo	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	1939, 1941, 1942, 1943, 1944
Primeiras Leituras	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	1943
Cartilha Amiga	Luciano Lopes	1941, 1942
Cartilha Popular	Maria Paula	1941, 1942, 1943
Meu Livro	Theodoro Jeronymo de Moraes	1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944
Primeiro Livro	Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas	1939, 1940, 1941, 1942, 1943

Fonte: Diários de classe das professoras primárias Castorina Sabo Mendes e Maria Capistrano da Silva. Ensino Primário. 1ª Escola Urbana Masculina e 1ª Escola Urbana Feminina, Externato Santa Terezinha. 53 p. (1939-1944). Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, Diamantino-MT, 2005.

A cartilha “Meu Livro” destaca-se pela sua importância tendo em vista seus princípios pedagógicos, tendo sido usada largamente no Colégio Externato Santa Terezinha. De acordo com estudos de Amâncio (2000, p. 76-89, volume apenso) “está entre as mais citadas em Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX e chama a atenção por ter se mantido por longo tempo”. A recomendação justificava-se pela adequação perfeita às exigências do método analítico,

oficializado no estado de São Paulo na gestão de Oscar Thompson, Diretor da Instrução Pública em 1909. Atendia igualmente às prescrições do Regulamento do Ensino de Mato Grosso.

Os Diários de Classe do Colégio Externato Santa Terezinha registram os conteúdos abordados pelas professoras de primeiro ano. O quadro a seguir apresenta as atividades didáticas relativas à alfabetização, no período de 1939 a 1943:

Quadro 6 – Síntese de Conteúdos de Ensino

Março – Linguagem oral (Lição de Coisas) – conversação, palestra sobre o lugar que nasceu, sobre os pais; partes do corpo, vestuário, objetos escolares. Leitura das primeiras lições da cartilha, lição oral sobre as coisas, gravuras, poesia e narração de histórias cívicas e morais.
Abril – Cópia de três letras do quadro negro, cópia de 10 letras, ensino de letras e sílabas no quadro negro, copiar no papel o alfabeto escrito no quadro, exercício de caligrafia vertical de acordo com o modelo.
Mai o – Cópia no caderno de frases escritas pela professora no quadro, cópia do livro no caderno de exercícios, cópia de acordo com o modelo.
Junho – A Leitura pelas crianças, uma por vez; escrita das letras no quadro negro, farão o possível para lê-las; leitura de palavras separadas por sílabas.
Agosto – Lição oral de sentenças com palavras conhecidas pelos alunos, interpretação de lição, cópia no papel de sentenças conhecidas, escrita destacadamente pela professora no quadro negro. Leitura de sentenças escritas no quadro negro.
Setembro – Leitura de pequenas sentenças na cartilha, leitura de lições da cartilha, gramática – explicação da lição de substantivos, nomes comuns e nomes próprios, artigos e suas classes.
Outubro – Lição escrita, cópia de exercícios tirados do quadro, caligrafia vertical, análise gramatical, cópia, leitura e ditado com (apl) de português. Leitura sinonímica – interpretação, ditado de sentenças do livro, formação de sentenças com palavras dadas, decoração de poesia, complementação de sentenças, ortografia, ditado, descrição e explicação com o objeto à vista, substantivos, análise, gramatical, artigos, substantivos, gênero, plural, singular, adjetivos.
Novembro – Recapitulação de todas as disciplinas estudadas, escrever 20 substantivos próprios e 20 comuns; escrever 10 sentenças com palavras fáceis por semana; 5 sentenças orais do livro de leitura; ditado de trechos do livro 3 x por semana; cópia de 30 palavras separando em sílabas; cópia de uma folha ou página de caligrafia vertical; leitura analítica (reconhecer substantivos, artigos, pronomes e adjetivos).

Fonte: Diários de Classe. Ensino Particular. Curso Primário. Colégio Externato Santa Terezinha. Diamantino – MT. 53 p., 1939 a 1943. Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, 2005.

Nesse registro é possível verificar a progressão das atividades com a escrita, que a cada mês ia se sofisticando. Primeiro letras e sílabas, depois palavras e cópias, muitos exercícios. Esta ordem era característica dos métodos sintéticos de alfabetização, usados largamente no Brasil, puros ou associados a elementos extraídos de outras abordagens.

Nas décadas de 1950 e 60 a valorização da leitura oral e silenciosa, com ênfase na interpretação, parece maior; ou seja, parece haver maior (nova?) compreensão do princípio de que a leitura vai além da decodificação de sinais. De acordo com Possari e Neder (2001), nesse processo, privilegia-se a competência linguística, apesar de considerar tão-somente a linguagem padrão; portanto, o que há de distinto é a unidade de análise.

Para concretização da prática se evidenciam, como material recorrente, as cartilhas para o ensino da leitura e da escrita, citadas nos diários das professoras. Cada professora usava pelo menos três cartilhas diferentes ao mesmo tempo em sala de aula, possivelmente, por trabalharem com níveis diferentes de aprendizagem, primeira série A, B e C. Em acréscimo à cartilha, surgem como recursos indispensáveis para o ensino da leitura e da escrita o quadro negro e o caderno. O quadro negro era usado para a professora “passar e tomar” a lição, e o caderno para o aluno “copiar e dar” a lição.

Com a Lei 5.692/71 o professor devia cumprir o programa das matérias do núcleo comum, entre elas “Comunicação e Expressão”, orientando para a “valorização da leitura, escrita e interpretação”. Tinha como objetivo o “cultivo de linguagens que ensejem, ao aluno, contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual”.

A grande maioria das professoras estava em processo de formação inicial na área do magistério. Era comum a prática de ensinar a ler e escrever começando pelo reconhecimento do alfabeto, depois pela formação de sílabas, por meio do processo de soletração, conforme relata uma das entrevistadas:

Ensinava através da soletração, trabalhava no começo com o A, B, C, depois B A BÁ, fazia assim no começo. Foi mais fácil, por exemplo, falava bo-ne-ca, tinha a sílaba BO, do ba, be, bi, bo, bu, aí NA, ne, ni, no, nu, aí CA, ca, co, cu, já tinha feito essa sílaba, bo, da família do b, então pegava a família do ne e a família ca, aí juntava a palavra “Boneca”, fazia ditado assim (Narcisa Rodrigues da Silva, 57 anos, 2005).

Comunicação e Expressão, assim como os demais componentes do núcleo comum do currículo para as séries iniciais, dirigiam-se à educação geral, conforme parecer 853/71, devendo valorizar experiências concretas para o ensino e constituía-se de:

Leitura
Escrita
Comunicação oral (fala e escrita)
Ortografia
Gramática
Caligrafia
Comunicação escrita pessoal
Literatura
(BRASIL, 1971).

O artigo 4º da Lei 5.692/71 prescreve que as atividades para as séries iniciais deverão desenvolver-se “mediante experiências vividas pelo próprio educando, no sentido que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos”. A escola oferecia também matérias da parte diversificada do currículo, em atendimento ao art. 7º, como “Práticas do lar” e “Práticas Comerciais”.

Assim como as demais escolas públicas do estado, a escola diamantinense buscava incorporar o discurso oficial, regionalmente localizado, no sentido de educar integralmente o aluno. Este pensamento sintetiza também as aspirações de uma política nacional de educação, planejada para preparar o cidadão, para uma sociedade onde a industrialização era crescente.

As professoras apontam para o trânsito entre método sintético (das partes para o todo) e método analítico (do todo para as partes), mudando a unidade de linguagem (letra, sílaba, palavra) tomada como ponto de partida para o ensino da leitura e escrita. O método alfabético, de marcha sintética, segundo Braslavsky (1971, p. 53) “parte dos elementos simples da língua, as letras; aplica-se nesse processo a soletração para exercitar o treino oral das letras”. Nesse sentido a soletração era uma forma de levar os alunos à decodificação dos símbolos gráficos pelas professoras. Ensinar a língua era uma tarefa técnica, a criança gradativamente ia recebendo elementos da linguagem escrita.

Mas, conforme Possari e Neder (2001), apesar dessas diferenças pode-se concebê-las como de uma mesma matriz explicativa. Essa concepção percebe a linguagem como meio objetivo para a comunicação¹⁸.

As professoras trabalhavam a leitura e a escrita, a partir da introdução de material alternativo para o ensino, manipulando material concreto, recorte de jornais e revistas, colagem e outras formas de ensinar. Provavelmente isso ocorria por influência da Escola Nova, que preconizava o princípio intuitivo, tão proclamado nos regulamentos da instrução pública de Mato Grosso desde os regulamentos de 1896 até os de 1910 e 1927. A partir deste princípio a aprendizagem devia partir do concreto para o abstrato, por meio da “Lição de coisas”, que consistia em utilizar-se de material concreto, criando situações de aprendizagem onde o aluno pudesse atuar ativamente sobre a aprendizagem. A intenção das professoras em oportunizar à criança o contato com a escrita de materiais de uso social pode ser indícios ou vestígios de uma apropriação de novas bases teóricas para apoiar a prática.

Quanto aos materiais de leitura a que recorriam para organizar suas aulas e conhecer novas abordagens sobre o ensino, havia uma preocupação, por

¹⁸ A polarização centrada na escolha e na eficácia dos métodos prevaleceu no Brasil até os anos 80, do século XX. Para Soares a partir deste momento “(...) a já discutida mudança radical de paradigma conceitual ocorrida, na área de alfabetização, rejeitando a dicotomia análise/síntese, como explicativa do processo de aprendizagem da língua escrita, rejeita também, coerentemente, os métodos de alfabetização fundamentados nessa dicotomia. Mas busca outros paradigmas metodológicos” (SOARES, 2004, p. 92-94).

parte das professoras¹⁹, em conhecer o que se tematizava sobre educação e alfabetização, recorrendo a revistas e livros que continham referencial teórico que lhe possibilitasse, provavelmente, uma compreensão acerca do seu trabalho pedagógico. O que segundo Mortatti (2000, p. 212) demonstra a “dispersão das bandeiras de luta anteriores e simultaneamente pela rotinização do método eclético”²⁰.

As atividades de leitura que as professoras costumavam propor eram extraídas de livros e cartilhas que conheciam e costumavam usar para o trabalho. No início das atividades da escola, as cartilhas usadas eram “ABC”, para os “iniciantes”, e “Vamos Estudar”²¹, para os mais “adiantados”, esta última trazia sentenças curtas. A leitura das letras, palavras e sentenças era realizada no próprio livro ou no quadro, de forma coletiva, todos os dias da semana. A leitura individual era “tomada” como meio de comprovação do “saber ler”.

Para as atividades de escrita geralmente era proposta a separação de palavras em sílabas. Com as sílabas separadas, exemplo: bo-ne-ca, trabalhava-se a cópia das famílias silábicas. Estes exercícios eram realizados no quadro negro, posteriormente as mesmas palavras eram escritas no caderno em forma de ditado, ou em fichas, para depois copiarem no caderno; cada aluno tinha suas fichas das famílias silábicas. A cópia e o ditado faziam parte do cotidiano escolar como comprovação do “saber escrever”. O ensino com foco no sistema alfabético e ortográfico, conforme Bregunci (2004, p. 28), é ainda uma tendência presente nas propostas didáticas. “Privilegia o princípio da decodificação, as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupo de letras) em uma certa progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) para as unidades mais complexas (palavra, frase, texto)”.

O uso do caderno de caligrafia era uma questão de estética que demonstrava a preocupação com a escrita, com a letra perfeita, a exemplo da forma usada pelos professores. Era também sinônimo de “bom aluno”. De acordo com Vidal e Esteves (2003) a ideia de boa escrita, por meio do treino da caligrafia, como hábito de higiene, de disciplina mental e legibilidade foi mais fortemente presente na tradição escolar brasileira até os anos de 1940.

¹⁹ Como as entrevistas para este trabalho ocorreram na residência das professoras, estas abriram seu antigo espaço de trabalho, a sua biblioteca improvisada, que guardava um acervo de livros de literatura infantil, paradidáticos, didáticos, revista escola, planos de ensino, materiais de curso, cartilhas, jornal e computador ainda por instalar. Segundo as professoras, nesse período já usavam muito jornal e revista para recorte e colagem de gravuras, letras e palavras.

²⁰ Os princípios de uma perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Soares (2004), seria permitir à criança a interação livre e prolongada com a escrita, favorecendo construções de estruturas cognitivas, por meio da exploração das próprias hipóteses que vai levantando, permitindo, também, a experimentação daquilo que vai descobrindo.

²¹ A prática da “escolha democrática” de livros didáticos tem início somente na década de 1980 e aperfeiçoa-se com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a partir de 1996, com uma avaliação mais rigorosa dos manuais escolares.

Eram comuns, também, as atividades de ortografia e gramática. O zelo na correção da escrita era quase uma premissa de bom professor, as escritas imperfeitas e os erros ortográficos poderiam desacreditar o trabalho docente.

Mas segundo as professoras “o aluno fazia perguntas”, “queria aprender por meio de brincadeiras”, “queria aprender de outro jeito”. Assim era necessário também o professor aprender outro jeito de ensinar, possibilitando ao aluno fazer o exercício da autonomia, da investigação, da iniciativa e da interação, de acordo com a etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontrava. Esse pensamento ou modelo permeava também a lei 5.692/71, que tinha forte influência da psicologia genética de Jean Piaget²².

Mas os livros e cartilhas ainda conservavam traços da tradição herdada, as palavras-chave, as famílias silábicas e as sentenças desconexas, “a silabação disfarçada em sentencição” (MORTATTI, 2000, p. 213). Segundo as professoras, muito tempo depois o livro passou a trazer textos. Prática também relacionada às mudanças conceituais ocorridas no campo da alfabetização, que trazem como consequências mudanças nas decisões metodológicas e nos procedimentos didáticos a ela relacionados, alvo de uma produção editorial sistemática (MORTATTI, 2000).

As professoras dizem “misturar os métodos”, o que apresenta uma vantagem pedagógica. Como bem assevera Bregunci (2004, p. 32): “ao utilizarmos um método de forma exclusiva, apresentamos limitações, por não explorarmos as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças”.

Considerações finais

Investigar a razão da existência daqueles documentos na escola foi um desafio. Por que estes e não outros? Eram documentos lacunares, produzidos entre as décadas de 1930 a 1970. Com a ajuda da pessoa responsável pelos registros de secretaria²³, tivemos acesso às fontes e soubemos que, até a década de 1930, o município contava apenas com escolas isoladas rurais mistas, uma escola isolada urbana e uma escola confessional. Estas escolas foram agrupadas em 1948 para Escolas Reunidas, a qual perdurou até 1961, momento em que sofreu nova reorganização para Grupo Escolar, que funcionou até 1973, momento em que foi reestruturado para Escola Estadual, tal qual se encontrava naquele momento da pesquisa.

²² A influência da mudança de paradigma refletiu na questão do método de alfabetização, segundo Soares (2004).

²³ A profissional Rosidete Pedroso de Barros, ao longo do tempo, se encarregou de armazenar e manter o acervo de fontes documentais das escolas antigas e extintas. Estamos chamando-a de “Guardiã da Memória” em agradecimento ao seu papel na construção de uma memória do ensino e das escolas primárias nas décadas de 1930 a 1970.

Esse percurso demonstra a importância da preservação das fontes documentais para a construção de uma história da constituição das escolas e ao mesmo tempo da formação e práticas das professoras, seus modos e métodos de ensinar, os materiais didáticos usados em sala de aula, dentre outros aspectos importantes. Mas nos coloca também diante de questionamentos, conforme Galvão e Batista (2003):

De que fontes dispomos, na medida em que, na história, lidamos sempre com restos do que o passado nos quis, consciente ou inconscientemente, legar? Do que nos restou do passado e a que temos acesso? (...) que fontes se revelam, então, mais férteis, mais instigantes, mais apropriadas a fornecer pelo menos algumas respostas (ao mesmo tempo que nos colocam perguntas) às questões que nos propomos a responder? (Galvão e Batista, 2003, p. 170)

Segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 30), do arquivista se espera que evite a formação de hiatos ocasionados pela dispersão ou destruição dos acervos, organizando planos de destinação e conservação dos documentos de arquivo, de modo que “o acervo possa encarnar certa totalidade e organicidade das atividades/funções, desempenhadas pelas instituições/pessoas/grupos que os acumularam”.

Para as autoras a indagação sobre a lacuna dos acervos interessa não só aos historiadores, mas também às instituições que os detém e à sociedade em geral. E do pesquisador se espera que se informe sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos, sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de perceber de que modo alguns aspectos, do quais não trata diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa.

A lógica de organização daquele acervo na escola, por meio do trabalho desenvolvido pela responsável pelos registros de secretaria, permitiu compreender que cada bloco de fontes históricas armazenadas representava momentos históricos importantes no contexto de sua (re)organização em que foi unindo-se a outra, agrupando-se, transformando-se, até chegar à criação da escola que preservou as fontes.

Então foi possível concluir com algumas assertivas como: dispomos de fontes, ainda que lacunares, mas de suma importância para a constituição de uma história da escola e do desenvolvimento do ensino da alfabetização por ela oferecido; estas fontes foram guardadas, conscientemente, por uma pessoa responsável e sensível, que atribuiu-lhe certo valor, por demarcar passagens históricas as quais considerou importantes; aquelas fontes, aqui tratadas, ainda que com intervalos temporais, cobriram o período escolar entre as décadas de 1930 a 1970, portanto eram férteis, instigantes e apropriadas a fornecer algumas

respostas a questões para as quais, naquele momento, nos propúnhamos a buscar respostas.

As fontes preservadas permitiram a construção de um conhecimento relacionado ao passado das escolas naquele município. A grande maioria da população, com exceção de (poucos) moradores que chegaram nas últimas décadas, por razões de mudança para a cidade, tem suas histórias ligadas à Escola Estadual Plácido de Castro. Os mais velhos, que certamente acompanharam o crescimento da região, têm na memória a velha escolinha isolada que abrigou durante um bom tempo os sonhos da meninada que ali aprendeu o *a b c*. De Escola Isolada, Rural, Urbana, das “irmãzinhas”, como eram chamadas as freiras jesuítas que trabalharam no Externato Santa Terezinha, Reunidas e Grupo Escolar, virou Escola Estadual. Hoje com professores formados em nível de graduação e pós-graduação e equipada como as demais escolas mato-grossenses.

O processo de interpretação de uma história da escola e uma história da alfabetização em Diamantino-MT foi possível mediante o diálogo que se pôde constituir entre dois tipos de fontes documentais: um, relacionado às questões de ordem institucional, como criação, organização e funcionamento de escolas (Leis, regulamentos, decretos etc.); e um tipo relacionado aos embates das práticas pedagógicas, referentes aos procedimentos em sala de aula, ao material didático, aos métodos e conteúdos de ensino (livros, cartilhas, cadernos, depoimentos de professoras). Afinal, é disso e por isso que “nascem”, se organizam e sobrevivem as escolas. Desse cotejo, percebeu-se o ciclo de vida não de uma, mas de muitas escolas. O diálogo entre as normatizações e concretizações deixou entrever a constituição de práticas que as professoras foram (des)construindo no movimento de transição de uma escola à outra.

Por esta razão a tentativa de recuperação de aspectos de uma história do processo de constituição de escolas e do ensino da alfabetização por elas oferecido exige o concurso de vários domínios do saber para serem apreendidos na sua inteireza e complexidade. E como aponta Nunes e Carvalho (1993),

à medida que cresce a nossa consciência sobre a complexidade da constituição deste campo, bastante nos inquietam os resultados oferecidos por uma breve reconstrução das práticas de coleta, organização e preservação da documentação relativa à história da educação em nosso país. (1993, p. 30)

No caso específico da escola pesquisada, até aquele momento coube à funcionária responsável pelo setor de registro de secretaria o papel de protagonista em função de sua iniciativa de selecionar, manter e organizar a documentação que tanto nos interessa como pesquisadores. Sem essa preservação não teríamos esta, mas outra história.

Percebemos também que a dedicação da funcionária da escola pelos ritos de tratamento e preservação das fontes se deve também pelo valor afetivo que

atribui às mesmas. Essa funcionária, também sujeito desta história, parte de uma família bastante tradicional no município, sendo que vários membros de sua família foram professores naquelas extintas escolas, foram sujeitos-autores daqueles documentos, acrescido pelo fato de que ela também foi aluna desde a sua infância naquelas escolas.

A presença de pesquisadores na escola, iniciada com esta pesquisa, a partir da qual outros estudiosos recorreram às mesmas fontes para desvendar outros temas, foi reforçadora da continuidade do cuidado com as fontes em dois aspectos: contribuiu para provocar mudanças, ainda que pequenas na organização da escola para além dos cuidados por um único funcionário, implicando práticas de (re)arranjos dos documentos, de seu tratamento, de seu armazenamento e, ainda, na maneira de olhar para aquele acervo como fonte para a pesquisa histórica educacional e, também, pelo fato de ser interpelada pelos pesquisadores a doar o conjunto de acervo ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, visando a sua integridade e tempo de duração, para a qual a escola ficou de em seu tempo responder.

Referências

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de Leitura na Escola Primária no Mato Grosso: contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. Marília – SP, 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.
- _____. *Ensino de Leitura e Grupos Escolares. Mato Grosso 1910-1930*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASLAVSKY, Berta. *Problemas e Métodos no Ensino da Leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Organizando as Classes de Alfabetização: processos e métodos*. In: MEC/TV Escola: Salto para o Futuro. PGM 4. Boletim: Alfabetização, Leitura e Escrita. Março de 2004.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Portugal: DIFEL, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. In: *Revista Teoria & Educação*. v. 5, p. 28-49, 1992.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais Escolares e Pesquisa em História. FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

- GATTI JUNIOR, Décio. A Situação da Pesquisa sobre Instituições Educacionais Brasileiras. *Revista Educação Pública*. Cuiabá. 2001. v 10, n° 17.
- LIMA, Cláudio de Araújo. *Plácido de Castro um caudilho contra o imperialismo*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1952. 362 p.
- LIMA, Sorahia Miranda de. *Aprender para Ensinar, Ensinar para Aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos – já – professores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2003.
- MATO GROSSO. *Decreto Estadual n° 1540*, 1973.
- _____. *Instituto Histórico e Geográfico*. Histórico de Diamantino. Universidade Federal de Mato Grosso. 2. ed. Cuiabá, 1978.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.
- MIALARET, Gaston. *A aprendizagem da leitura*. 2. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1987.
- NUNES, Clarice (org.). *O Passado Sempre Presente*. São Paulo: Cortez, 1992.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: *Cadernos ANPED*, n° 5, Porto Alegre, p. 7-64, 1993.
- POSSARI, Lúcia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Linguagem: o ensino, o entorno, o percurso*. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2001. (v. 2).
- MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá, 1896.
- _____. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá, 1910.
- _____. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá, 1927.
- SAVIANI, Demerval. Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)
- SILVA, Adelino Dias. *Fatos de Diamantino e Coisas do Passado*. Cuiabá: São José Ltda., 1993.
- SOARES, Magda Becker. Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa no 1° Grau. In: *Ideias (FDE)* n° 11, São Paulo, 1991.
- _____. *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOUZA, João Valdir Alves. Arquivo Escolar: fonte de pesquisa histórica. In: *Revista Presença Pedagógica*. v. 4, n° 22, jul/ago, 1998.
- SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. *Alfabetização na Escola Primária em Diamantino – Mato Grosso – 1930 a 1970*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos Caligráficos Recorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1920-1940). TAMBARA, Eleomar. *Livros Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil* (séculos XIX –XX). Pelotas: Seiva, 2003.

“O QUE QUER” A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO

“WHAT DOES THE BNCC WANT?” COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE (BNCC) IN BRAZIL: THE CURRICULAR COMPONENT PORTUGUESE LANGUAGE IN MATTER

Regina Godinho de Alcântara

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
rgodinho6@gmail.com

Vanildo Stieg

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
vstieg@gmail.com

Resumo

Este texto tem como foco de discussão a área de Linguagens, sobretudo o Componente Curricular Língua Portuguesa previsto no Documento de referência para discussão da Base Nacional Comum Curricular. Primeiramente, acenamos um panorama histórico que procurou problematizar “o que quer a BNCC”. Posteriormente, discutimos a questão: “o que quer a BNCC com o componente curricular Língua Portuguesa?”. Algumas considerações acenam que o Documento analisado propõe um modelo de currículo que venha facilitar a operacionalização das avaliações oficiais e, assim, um currículo para ser praticado na e pela escola brasileira, tal como lhe será prescrito pelo documento final. No tocante à Língua Portuguesa, quer que os gêneros discursivos sejam tratados de forma estrutural/funcional e não dialógica, evidenciando a cisão escola-vida nos processos de *ensinaraprender*.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum. Componente Curricular de Língua Portuguesa. Ensino de Língua Materna.

Abstract

This text, result of a documental research, has as its focus of discussion the area of Language, mainly the Curricular Component Portuguese Language (final years) as planned on the reference document for discussion of the Common Curricular National Base (BNCC). In first place, we brought a historic panorama that tried to problematize the question “*what does the BNCC want?*?”. In a second moment, we discussed, more specifically the question “*what does the BNCC want with the Curricular Component Portuguese Language?*”, inside of a period that ranges from the 4th year

of Elementary School to High School. To do so we try to contextualize historically, in a brief way, this curricular component regarding the official documents that drove the research. Some considerations identified as survey results indicate that the analyzed document (BNCC) proposes a curriculum model that will facilitate the operationalization of the official assessments and, in this perspective, a curriculum to be practiced in and by the Brazilian school, as will be prescribed by final document. Regarding the curricular component Portuguese wants that genres are treated in structural/functional and not in dialogical form, showing the split-school life in *teachlearn* process, although enunciating initially a conception of language as verbal interaction.

Keywords: Common Curricular National Base. Curricular Component Portuguese Language. Mother Tongue Teaching.

Considerações Iniciais

Este texto, resultado de uma pesquisa documental, tem como foco de discussão a área de Linguagem, sobretudo o Componente Curricular Língua Portuguesa (anos finais) previsto no Documento de referência para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançado no dia 16 de julho de 2015, pelo então ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. Tal documento, em sua primeira versão foi disponibilizado para consulta pública, no *site* <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> num período compreendido entre julho de 2015 a 15 de março de 2016¹. No dia 04 de maio de 2016, foi lançada sua segunda versão a qual deverá, de acordo com o referido *site*, ser submetida a seminários nas redes estaduais e municipais de ensino, para, tendo em vista novas contribuições, ser elaborada a versão final com o intuito de, enfim, ser votada no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desde o ato de lançamento desse documento de referência, observamos professores(as) de diferentes universidades brasileiras, de associações de pesquisa em educação (Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, e a Associação Brasileira de Currículo – ABdC), bem como pesquisadores dos diferentes programas de pesquisa em educação no Brasil, questionando: por que a necessidade desse documento para reger o que deverá ser articulado nos processos de *ensinoaprendizagem* da escola brasileira, nas duas próximas décadas?

¹ A princípio, o documento esteve disponível entre os meses de julho a dezembro de 2015, tendo o prazo de consulta prorrogado até o dia 15 de março de 2016.

Ao lermos o documento de referência, no *site* já citado, observamos na parte denominada de “Apresentando a base”, escrita pelo ministro, que ele defende e justifica que é necessário que a escola brasileira tenha uma BNCC porque ela “[...] é um documento previsto na Constituição Federal para o Ensino Fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação (PNE), para o Ensino Médio, portanto seria a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”. Continua ainda dizendo que a BNCC “[...] assume no contexto de sua articulação e aprovação um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil” (BRASIL, BNC, 2015, APRESENTANDO A BASE).

Um vez que entendemos que esse documento nasce em um contexto político ideológico marcado e ou povoado por agendamentos neoliberais, no qual o Estado vai ficando cada vez mais mínimo e as interferências da dinâmica provada empresarial vai tomando os rumos da educação para si, dando o seu tom (PERONI 2007; 2008; 2009), esse texto se organiza do seguinte modo: em primeiro lugar, acenamos aspectos que tendem problematizar a questão “*o que quer a BNCC?*”, no sentido de trazer questões históricas que a permeiam e a perpassam. Em um segundo momento, discutimos mais especificamente a questão “*o que quer a BNCC com o componente curricular Língua Portuguesa?*”, dentro de um recorte/ período do 4º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio². Para tanto, buscamos contextualizar historicamente, de maneira breve, esse componente curricular no que tange aos documentos oficiais que o balizaram e balizam.

O que quer a BNCC?

Inês Barbosa de Oliveira, presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), parece responder/questionar contundentemente (e concordamos com ela) as colocações do ministro, referido anteriormente, ao afirmar que

[...] A suposta necessidade de definição de uma base nacional comum curricular, sustentada pelo fato de esta ser uma exigência do Plano Nacional de Educação, entra em choque com o fato de que no Brasil já existem diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, democraticamente formuladas e em consonância com a política de respeito à diversidade nacional e à pluralidade de possibilidades de se educar e ensinar populações diferentes em espaços-tempos diferentes³.

² Não tematizaremos, de forma aprofundada, os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental por entendermos ser um momento específico da alfabetização, o que demanda questões e aspectos muito próprios ao encontro das considerações a serem tecidas.

³ Ver site: < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

As colocações dessa autora nos ajudam a lembrar o tema/meta do PNE ao qual o ministro se refere, conforme destacamos na figura a seguir:

Figura 1 – Tema/meta previstos no texto do PNE 2014-2014, (p. 37).

34 Série Legislação						
Tema		Meta				
7	Qualidade da educação básica / Ideb	fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:				
		Ideb	2015	2017	2019	2021
		EF iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
		EF finais	4,7	5,0	5,2	5,5
		EM	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Site: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

Notemos, na meta 7, que está expressa significativa preocupação com a “qualidade da educação”. E o que se coloca, intensificadamente, por parte do discurso do Ministério da Educação (MEC), como sendo a **qualidade da educação** a partir dos anos 2000? Os trabalhos de Stieg (2010, 2014) lembram que, para o MEC, a qualidade da educação é sinônimo de um crescente Índice de desenvolvimento educacional brasileiro (IDEB-nacional). Ou seja, até o ano 2022, de acordo com o MEC, a escola brasileira deverá alcançar um Ideb nacional 6,0. Stieg (2014) lembra que, segundo a perspectiva do discurso oficial, o índice 6,0 alcançado até 2022 significa que a educação no Brasil segue crescente (sem se preocupar com as questões sociais cotidianas dos sujeitos que habitam a escola), pois esse é o índice de países que demonstram crescimento, o que vem agradar os olhos dos organismos econômicos (empresários multinacionais). Lamentavelmente, sabemos que, em verdade, a elaboração de uma BNCC é, de fato, muito bem-vinda e necessária para fortalecer o alcance das objetivações da classe empresarial. Subjacente a todo esse movimento de elaboração e aprovação da BNCC está a ideia (camuflada pelo discurso oficial à sociedade) de que deverá ser às custas da escola brasileira (aliás de todos os que nela trabalham) a garantia da participação dos empresários nas discussões da economia mundial (WARDE, 1998).

Entendemos que as condições de produção da BNCC, ou seja, a sua discussão, a sua elaboração e a sua possível aprovação pelo CNE, em junho de 2016, ocorrem num cenário de exigências de uma agenda neoliberal que tem como foco usar a escola pública com finalidades privadas (empresariais)

dentro de uma lógica de *ranqueamento* (PERONI, 2009). Tal lógica tende a se organizar no sentido de fazer com que, em especial, os(as) professores(as) e os aprendizes produzam resultados satisfatórios em decorrência das avaliações em larga escala. Desse modo concordamos com Inês Barbosa Oliveira quando afirma que o processo de construção e aprovação de uma BNCC no atual cenário educacional brasileiro tende a intensificar e, portanto, comprometer

[...] a autonomia docente, o direito à diferença e o respeito aos saberes e culturas locais por meio dos padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos [pois] os currículos nacionais unificados têm sido úteis para a imposição de conteúdos mínimos baseados no pensamento e no modelo econômico hegemônicos, servindo-se das avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa⁴.

As palavras dessa pesquisadora nos remetem a pensar que um panorama político oficial (MEC) para a implantação das avaliações em larga escala passou a se instaurar, desde os anos de 1990, em decorrência da elaboração e lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as diferentes áreas do conhecimento⁵. Lembramos que, na época, uma das justificativas que sustentava uma formação promovida pelo MEC para toda a escola brasileira denominada de “Parâmetros em ação” ou “PCN em ação” era que as orientações para as diferentes áreas do conhecimento significavam, como o próprio nome dizia, “parâmetros”, e não engessamento do currículo, ou seja, consistia, segundo o MEC, numa tentativa de acenar certos saberes com que os aprendizes ao passar pelo processo de escolarização deveriam ter contato/noção.

No entanto, a prática – exercida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da elaboração e aplicação da avaliação em larga escala, a partir de 1995 com a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – não demonstrou ser essa a função dos PCNs (função de parâmetros). Pelo menos, o que estava prescrito de conteúdos no componente curricular Língua Portuguesa e no componente curricular Matemática serviu, efetivamente, de base para a feita das avaliações que começaram a ser aplicadas naquela época. O interessante é que o MEC, na formação “PCN em Ação”, dizia que as escolas teriam autonomia para elaborarem seus currículos... Que autonomia é essa? Sobre esse dilema, lembramos as palavras de Corinta Geraldi (1996), sobre as condições de produção dos PCNs:

⁴ Ver site: < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

⁵ Uma consistente discussão sobre as condições de produção dos PCNs encontra-se no artigo de Corinta Geraldi, intitulado “Parâmetros curriculares nacionais?” (GERALDI, C., 1996).

[...] o objetivo dos PCNs: não só tem que ter um conteúdo nacional como também tem que ser do jeito que o SAEB quer avaliar, por isso precisa parâmetro nacional. Realizando uma análise, mesmo que superficial, [...] do próprio texto dos PCNs, poderemos verificar que, neste contexto, 'parâmetros' configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória), cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlada pela avaliação nacional. Nesse contexto, você, professor, grupo de professores da escola podem fazer tudo o que quiserem em aula e na escola, só que os seus alunos serão avaliados com base no que propuseram os PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e produzirão repercussão no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você aguentar tudo isso, então você pode ter toda a autonomia, porque não é obrigatório (GERALDI, 1996, p. 13).

Semelhantes situações que foram dilemas na época dos PCNs parecem que ecoam novamente nas condições de produção da BNCC quando o texto afirma que a perspectiva interdisciplinar deve perpassar os processos de *ensinaraprender*. Ao encontro dessa perspectiva, questionamentos emergentes acabam por surgir: como realizar esse trabalho entendendo que a BNCC defende que 60% dos conteúdos mínimos devem ser comuns e 40% compõem a chamada parte diversificada, uma vez que o termo interdisciplinaridade é para o documento um movimento de integração e/ou justaposição de saberes previstos nos vários componentes curriculares? Dessa forma, como fica a autonomia das escolas em elaborar seus currículos? As respostas a tais perguntas nos fazem inferir sérias problematizações quanto à garantia da autonomia escolar.

É interessante pensarmos que, quando o termo interdisciplinaridade aparece em um documento oficial como é o caso da BNCC, pode passar a ideia de que haverá certa mobilização de saberes, articulação, envolvimento de diferentes professores, dando a entender certa modificação nos processos de *ensinaraprender*. O que ocorre, epistemologicamente, a rigor, com a interdisciplinaridade é que seu compromisso é com o saber, com o conhecimento e não com a vida intensamente e tensamente vivida pelos aprendizes, pelos educadores. E ademais, para que se realize um trabalho interdisciplinar, seria necessário fazer aprofundamentos disciplinares. Ou seja, o que está em jogo/foco é o conhecimento, os conteúdos que na BNCC passam a aparecer, sob a forma de descritores.

Desse modo, na Base não aparece uma orientação epistemológica explícita para subsidiar as práticas de *ensinaraprender*. E ao observarmos esse detalhe organizativo na BNCC nos chama a atenção o fato de os conteúdos já aparecerem sob a forma de descritores (enumerados/contendo códigos próprios). Esta organização tem a ver com o modo como as avaliações em larga escala, no Brasil,

metodologicamente passaram a se organizar. A exemplo, desde 1995, aqui no Brasil as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avaliam a capacidade de leitura e escrita das crianças brasileiras, adotaram uma metodologia chamada Teoria da Resposta ao Item (TRI) (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000, p. 5). Tal metodologia necessita que esses descritores orientem questões que comporão provas para as quais – antes de serem selecionados para compor as avaliações que serão aplicadas – sejam pré-testados e classificados em escalas, como “item fraco”, “não tão fraco” e “forte”.

O que estamos entendendo, com esse modo organizativo na BNCC, é que os descritores não estão organizados à revelia no documento. Ao nosso ver eles aparecem na Base já codificados, fazendo inferências ao modo como já está classificado na base de dados central do INEP, ou seja, estão intimamente interligados com o banco de dados de mais de 4 mil questões que o tal instituto possui e que deles tem se servido para elaborar as provas oficiais em larga escala. Recentemente o ENEM também aderiu à mesma metodologia.

Uma vez que vamos observando que a BNCC vai se colocando no cenário da política educacional, visando decididamente a alcançar a meta 7 do PNE e, para tanto, criar uma lógica de organização de avaliação em larga escala, cada vez mais seletiva e, portanto, excludente, se impõe a necessidade de lembrarmos como funciona a avaliação pensada na lógica da TRI.

A elaboração desse tipo de avaliação passa por cinco etapas, sendo elas: *Primeira*: os itens são elaborados por equipes contratadas pelo INEP. *Segunda*: tais itens ficam armazenados no banco de questões desse instituto. *Terceira*: acontece a elaboração e aplicação do pré-teste, realizado pelo Inep em escolas de todo o país. *Quarta*: o resultado é avaliado e as questões são classificadas, pela via de um modelo matemático/computacional em fáceis, médias e difíceis, tendo em vista o desempenho dos que participaram no pré-teste. *Quinta* e última etapa: as questões adequadas seguem para a elaboração da prova.

Tradicionalmente, o desempenho de um candidato em um teste oficial é calculado pelo número de acertos, ou seja, a pontuação bruta. A metodologia da TRI, no entanto, faz diferente, de acordo com o tipo de prova. No caso do ENEM, que apresenta questões de múltipla escolha, com uma alternativa certa e quatro erradas, o modelo leva em consideração três parâmetros:

- a) *Poder de discriminação* – mede a qualidade da pergunta: poder que a questão possui de diferenciar a habilidade dos candidatos perante o conteúdo;
- b) *Grau de dificuldade* – a dificuldade da habilidade exigida no item: questões divididas em fáceis, médias e difíceis;
- c) *Possibilidade de acerto ao acaso (chute)* – o aprendiz/candidato pode acertar uma questão por acaso (ou porque chutou): esse parâmetro representa essa probabilidade.

Vemos então que todos esses parâmetros influenciam na hora de calcular as pontuações, podendo levar a situações em que um aprendiz/candidato com 35 acertos obtém uma pontuação menor do que outro com 33 ou 34. Em relação a esse último parâmetro que pode identificar o chute, o professor Dalton Francisco de Andrade, da área de estatística da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), especialista brasileiro que foi convidado pelo INEP para pensar o modelo da TRI aplicado nas avaliações oficiais, explica que, na lógica da teoria, não faz sentido alguém acertar uma questão difícil e errar uma fácil. “É claro que o candidato pode se enganar, mas, de uma forma geral, esse é o raciocínio”⁶, reafirma esse professor. Desse modo não é mais possível que os aprendizes/candidatos consigam calcular sua pontuação, antes que o resultado oficial seja divulgado, devido à complexidade dos cálculos. E o que desejam avaliar os descritores da BNCC e por extensão os itens das provas no modelo TRI? Conforme inferências a partir da leitura do próprio documento da BNCC e ainda no *site* do MEC⁷, os parâmetros da TRI desejam estimar o desempenho do aprendiz/candidato avaliado pelas características das questões (itens: fraco, não tão fraco e forte).

O professor Dantas traduz o que avalia, portanto a TRI a partir do seguinte questionamento: “Um exemplo: dois aprendizes/candidatos acertam nove questões de um total de 45, na mesma prova. Um deles acerta as nove perguntas mais simples, e o outro, as nove mais complicadas. Quem merece a nota maior?”⁸. Segundo esse professor, na lógica da TRI o aprendiz/candidato que acertou as nove perguntas mais complicadas deve merecer a nota maior.

A TRI é, portanto, pautada num modelo informático o qual possibilita medir escalas de habilidades dos estudantes. **Isso é o que o discurso oficial do MEC considera uma grande melhoria no processo de avaliação oficial.** E o que é uma escala de habilidade, no contexto da TRI? O texto que segue objetiva tratar esse questionamento:

[...] o objetivo de um teste tradicional é medir a habilidade de um aluno em um determinado tema. [...] o principal avanço da TRI (Teoria de Resposta ao Item) é que ela consegue medir essa habilidade em uma escala independente do teste, ou seja, podemos comparar a “nota” de pessoas que fizeram provas diferentes. Mas o que é uma escala de habilidade?

⁶ Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129310/327742.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

⁸ Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129310/327742.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Vamos entender... As pessoas têm características, por exemplo: peso, altura, força física, conhecimento de história, habilidade em matemática, etc. Algumas dessas características são facilmente mensuráveis, como o peso e a altura. Basta pegar uma trena ou uma balança e fazer a medição. Outras são mais difíceis de serem mensuradas. Não é possível observar diretamente o conhecimento de história de uma pessoa, ou suas habilidades em matemática ou química. Não podemos simplesmente pegar uma régua e medi-los. Essas características são chamadas de traços latentes, ou seja, que não são observáveis. Como não podemos medir essas características diretamente, só podemos estimá-las, em outras palavras, tentar aproximar seu valor com base em outras medições. No caso da TRI, se utilizam as respostas de um indivíduo a diversos itens (questões) para tentar estimar sua habilidade.

Uma vez que entendemos o que é habilidade, perguntamos: o que é uma escala de habilidade?

Quando medimos a altura de uma pessoa, costumamos usar centímetros ou metros. Nos EUA, eles utilizam pés como unidade de altura. Se eu disser que uma pessoa mede 1,78 m e que outra tem 5'11 pés, não sabemos dizer qual é mais alta, a menos que convertamos as duas medidas para a mesma unidade ou escala. Para que as notas dos alunos sejam comparáveis, mesmo se tiverem feito provas diferentes, é preciso que as notas estejam sempre na mesma escala.

Como já vimos, o que a TRI faz é justamente isso, ela estima a habilidade dos alunos em uma mesma escala, mesmo que eles tenham sido submetidos a diferentes testes.

A escala pode assumir diferentes formas, mas do jeito que foi criada para o ENEM, o INEP utilizou os seguintes critérios: a média das habilidades (em cada área do conhecimento) da população utilizada na construção da escala era 500, e a medida de dispersão dessa habilidade era 100. Ou seja, cada 100 pontos para cima ou para baixo dessa média representam um desvio padrão.

Essa escala não possui valor máximo ou mínimo. Portanto, não é verdade que a nota mínima de um aluno pode ser 0 e a nota máxima 1000. Na teoria, é possível alguém ter uma habilidade 1200 ou -100, por exemplo. O que é levado em conta é a média e o quanto essa pessoa se distancia da média. Se a média é 500 e essa pessoa se distancia positivamente 600 pontos dessa média, sua habilidade será 1100. Na prática, isso raramente acontece devido ao número de pessoas e questões que são utilizadas na construção da escala. Elas tornam esses valores matematicamente improváveis, embora ainda sejam possíveis⁹.

⁹ Disponível em: <<http://approva.com.br/2015/03/19/tri-o-que-e-escala-de-habilidades/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

Diante do exposto na citação anterior, como pesquisadores e professores do ensino de Língua Materna entendemos que é no mínimo complicada a perspectiva avaliativa da TRI, subjacente à lógica organizativa da BNCC. Percebemos que **os saberes dos aprendizes ficam subjugados à prova de sua habilidade em saber lidar com uma espécie de avaliação** que, portanto, não avalia o que de fato poderia merecer atenção: a exemplo, o modo como o sujeito transita/faz uso de algo que lhe pertence: **sua língua em plena dialogia**.

A partir das considerações aqui assinaladas, é que se impôs a necessidade de discutirmos o componente curricular Língua Portuguesa materializado na BNCC.

O “que quer a base” para o Componente Curricular Língua Portuguesa?

Historicamente, a *Língua Portuguesa do Brasil* vem constituindo-se de maneira diferenciada da *Língua Portuguesa da Europa* (Portugal), uma vez que o emudecimento cultural, via linguagem, dos colonizados e escravizados – indígenas, classes populares e africanos – traduziu-se em formas de lidar e estabelecer discursos por meio da língua de maneiras também distintas. Conforme explicitado por Orlandi (2005, p. 30), “[...] o efeito de homogeneidade é o efeito produzido pela história da colonização”. Dessarte, a relação com a língua do colonizado, Língua Portuguesa, é estabelecida como um processo enunciativo com uma segunda língua e, nessa perspectiva, o estabelecimento da tradição gramatical torna-se latente no ensino dessa Língua.

Tal relação pode nos auxiliar no entendimento de uma intenção prescritiva e impositiva no que tange aos documentos que normatizam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tendo em vista a transparência desse caráter nos processos de implantação e implementação desses documentos ao longo da história da educação em nosso país, culminando nos dias atuais. É com esse entendimento que seguimos em nosso escrito, trazendo os documentos oficiais mais atuais que balizam os *saberes-fazer*s referentes ao componente curricular Língua Portuguesa.

O Componente Curricular Língua Portuguesa, na LDB 9394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático – PNL

Ao enfocarmos a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, doravante LDB 9394/96, constatamos que esta pretendia uma reforma no ensino, por meio de diversas mudanças, principalmente voltadas à educação infantil, à formação docente e à possibilidade de uma gestão democrática do ensino. No tocante à questão do ensino da língua, a referida Lei trouxe de volta o nome

da disciplina “Língua Portuguesa”, a qual desde a Lei 5692/71 denominava-se “Comunicação e Expressão” para as séries iniciais e “Comunicação em Língua Portuguesa” para séries consecutivas e finais¹⁰.

Importante ressaltar que, em seu artigo 86, a referida Lei criou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual intencionava a promoção de um diálogo decenal acerca da educação brasileira, envolvendo os diversos profissionais da Educação em suas diferentes instâncias, voltando-se, assim, aos princípios da LDB 9394/96.

Assim, fruto da *nova* LDB e do Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003), a criação/produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, por especialistas e pesquisadores, visou, primordialmente, à produção de um documento que se constituísse como referência para elaboração dos currículos escolares e, dessa forma e por conseguinte, fizesse *valer*, ou seja, corroborasse os preceitos da LDB 9394/96.

Relativamente ao ensino da Língua Portuguesa, os PCNs LP, 3º e 4º ciclos (1998, p. 18-19), trazem, ao enfatizar *a conquista de novas habilidades linguísticas*, que “[...] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. Nessa perspectiva, o referido documento conceitua linguagem como “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, MEC, PCN LP – 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 20). Assim, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) e, mais adiante, com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), assistimos a uma possível pretensão de consolidação de uma concepção de linguagem, que balizasse o *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa, calcada na noção de interação.

Entretanto, apesar de explicitar a intencionalidade de uma inovação no que referia/e ao entendimento e ensino da língua, o texto dos PCNs – LP, conforme explicita Cunha (2004), traz questões problemáticas no que tange tanto aos níveis *conceitual* e *formal*, fazendo coexistir no documento termos advindos tanto de uma perspectiva *sócio-interacionista* como da estruturalista, o que acaba por dicotomizar e confundir partes do texto, como pode ser observado relativamente às conceituações de signo e sinal e às noções de texto e gênero (BARRETO BARROS, 2008).

¹⁰ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, vimos uma mudança praticamente radical no que tange ao ensino da língua, pautada, principalmente, na perspectiva comunicacional e/ou Teoria da Comunicação, que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Todavia, mesmo mediante as contradições existentes, houve a implementação de ações conjuntas objetivando o estabelecimento dos princípios referenciados no documento, principalmente, no sentido de que as *inovações* trazidas chegassem de forma mais direta e rápida às salas de aula. Portanto, a implantação/implementação dos PCNs foi seguida, dentre outros, por programa direcionado à formação de professores, intitulado Parâmetros em Ação (como já dito anteriormente no início desse texto), o qual, de acordo com a apresentação do documento, tinha como principal foco

[...] a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL. MEC, SEF. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO: ALFABETIZAÇÃO, 1999).

Percebemos, dessa forma, com a LDB 9394/96 e mesmo antes dela, a implementação e consecução de documentos e programas, verticalmente, ou seja, *de cima para baixo*, sem consulta prévia ou participação efetiva dos professores e profissionais envolvidas com a educação, culminando em ações sucessivas com o intuito da garantia dos preceitos requeridos. Ao encontro dessa efetivação, encontramos, também, a modificação dos editais que balizaram e balizam a produção de livros didáticos, provocando alterações ditadas pelos novos referenciais. Dessa forma, o Programa Nacional do Livro Didático – doravante PNLD – também concorreu para o alcance da reforma educacional que se pretendia.

Logo, significativas e perceptíveis são as alterações ocorridas nos livros didáticos – ‘Pós PCNs’. Muitos trabalhos registraram tais modificações (VAL, M. G. C., 2002; TEIXEIRA, R. F. B. 2009; SILVA, C. S. R., 2003; SANTOS, A. A. A., 2004; MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C., 2004; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A., 2005; BUNZEN JÚNIOR, C. S., 2005; ANDRÉ, T. C., 2010; GODINHO, R. A., 2014), dentre outros, com ênfase para a (na) entrada dos gêneros textuais nos referidos manuais didáticos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Nessa perspectiva, Godinho (2014) explicita que se torna importante correlacionar as mudanças acontecidas no PNLD, principalmente no tocante ao Guia de livros didáticos, com os discursos preconizados nos documentos oficiais e as transformações ocorridas no ensino da língua materna.

No entanto, ao buscar as mudanças ocorridas, grande parte das pesquisas depara-se com livros didáticos “recheados” de gêneros textuais, porém trazendo-os como pretextos para o ensino das unidades menores da língua. Ao encontro do explicitado, Godinho (2014, p. 269-270) destaca:

[...] uma vez que, desconsiderando o aspecto dialógico do enunciado e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos, os livros didáticos analisados acabam por trazê-los como meros aspectos da língua, tratando-os, juntamente com a oração, a palavra e o fonema, como pertencentes a um sistema de formas normativas a ser internalizado pelo estudante. Logo, a não proposição do enunciado como evento dialógico, configurando-se como resposta a enunciados já-ditos e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não, acaba por delimitá-lo aos seus aspectos formais, não considerando que seu acabamento se dá na passagem da palavra ao outro, tratando-se, assim, de um acabamento provisório, uma vez que instaura uma nova situação enunciativa.

Nesse sentido, entendemos que, ao desfavorecer a possibilidade da instauração de uma abordagem discursiva de linguagem, acaba-se por impossibilitar o estabelecimento de um trabalho diferenciado com a língua em sala de aula ao encontro de uma nova concepção de linguagem tendo em vista o que preconiza(va)m os PCNs – LP – *a língua como interação verbal*.

Temos, dessa forma, os gêneros textuais como os novos objetos da língua em substituição ou em conjunto às *antigas* metalinguagens por meio das quais se estudam(vam), principalmente, a morfologia e a sintaxe; o que, em muito pouco ou nada, concorre(u) para mudanças significativas no que tange ao trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos que um trabalho que vá ao encontro da leitura como produção de sentidos, da produção textual oral e escrita buscando a interlocução com os contextos de produção e da análise linguística – no que tange à reflexão sobre a linguagem, seguindo das atividades linguísticas para as epilinguísticas e, ao final, para as metalinguísticas, se necessárias (cf. O que é preconizado nos próprios PCNs – LP), entretanto trazendo a discursividade para esse trabalho – poderia, de fato, proporcionar novas problematizações e possibilidades de instauração de uma outra(s) perspectiva(s) no que tange ao *exercício* com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao encontro da reflexão exposta, compreendemos que as concepções de linguagem *dantes* balizadoras das práticas de ensino da Língua Portuguesa (de maneira consciente ou não) acabaram por não mudar, em outras palavras, permaneceram as mesmas, uma vez que, se não houve a instauração da discursividade nas práticas educativas, uma concepção ao encontro da interação verbal também não se fez instaurar. Logo, a linguagem como expressão do

pensamento (língua como norma – gramática normativa) e a linguagem como instrumento de comunicação (língua como código – gramáticas descritiva e normativa) permanecem, mesmo mediante os *gêneros textuais* que se presentificaram nos materiais didáticos, tendo em vista que estes são estudados, principalmente, em suas estruturas composicionais e, assim, como entidades estáticas e imutáveis que não dialogam com os contextos de vida dos estudantes.

Assim, constatamos que a verticalidade da implementação de uma Lei e um documento e suas ações correlatas e posteriores, concomitantemente, LDB 9394/96, PCNs, Parâmetros em Ação, PNLD, em muito pouco concorreram para a exequibilidade de novas práticas no ensino da língua em sala de aula e, conseqüentemente, para a possibilidade de termos alunos críticos e cidadãos capazes de instaurar por meio da leitura, da produção textual e da análise linguística e reflexão sobre a língua – eixos trazidos nos PCNs-LP – novas formas de vida e convivência social.

Buscando correlacionar os documentos oficiais até aqui enfatizados, seguimos para o enfoque do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC, tendo em vista, principalmente, a historicidade da implementação das políticas públicas que buscam balizar o ensino em nosso país.

O Componente Curricular Língua Portuguesa e a BNCC

Conforme explicitado no texto da 1ª versão da BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa a “[...] ampliação das possibilidades de ações de linguagem que contribuam para o desenvolvimento discursivo dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 37-38), ressaltada sua articulação com os demais componentes curriculares da Educação Básica. Nesse sentido, é enfatizado que os diferentes gêneros textuais (orais, escritos e multimodais) a serem trabalhados com os estudantes devem não somente possibilitar a utilização da leitura, escuta e escrita em contextos diversos, como também de conhecimentos pertinentes à *vida*. Ao encontro dessa perspectiva, o documento da BNCC dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, quando trazem a Língua Portuguesa como um componente transdisciplinar, pois ultrapassa os limites do próprio componente e/ou disciplina.

Seguidamente, o documento traz, em sua 1ª versão¹¹, os objetivos do componente curricular Língua Portuguesa organizados em cinco eixos: 1) *apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita*; 2) *oralidade*; 3) *leitura*; 4) *escrita*; e 5) *análise linguística*, enfatizando o último eixo como transversal aos demais. Segundo o documento, “[...] esses eixos contribuem para

¹¹ Destacamos que, na 2.ª versão do documento, os eixos foram diminuídos, passando para quatro: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão (BRASIL, 2016, p. 192).

desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento, pois é por meio de seu aprendizado que o/a estudante poderá interagir em diferentes situações, lendo, escrevendo, ouvindo e falando” (BRASIL, 2014, p. 38).

Observa-se, pois, que a BNCC (1ª e 2ª versões) traz, assim como os PCNs-LP (1998), eixos para o trabalho com a língua, entretanto este último documento enfatiza que “[...] os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem [...]” e, mais à frente, explicita que, tendo em vista tais eixos, os conteúdos serão organizados, “[...] por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO” (BRASIL. BRASÍLIA: MEC, 1998, p. 34-35).

Ao correlacionarmos os eixos explicitados nos PCNs-LP (1998) com os trazidos pela/na BNCC, percebemos, principalmente, a retirada do termo “produção de textos orais e escritos” (articulados ao eixo USO) para “oralidade” e “escrita”. Essa supressão e/ou mudança traz questionamentos basilares no que se refere à concepção de linguagem trazida pelo documento, bem como ao que se entende por escrita e não produção de textos escritos: volta-se, assim, com a BNCC, a uma concepção de escrita como uma tecnologia, como uma aquisição/apropriação que, simplesmente, serve de base/instrumento para, posteriormente, habilitar práticas de leitura e escrita em sociedade? A resposta a tal questionamento se faz imprescindível no que tange ao que a BNCC entende e pretende com o *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa. Daí a necessidade de um olhar criterioso para os objetivos/direitos colocados pelo documento para todos os anos que compõem a Educação Básica.

O documento expressa que, “consoante a uma concepção de língua como forma de interação entre sujeitos, a organização dos objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa considera, além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais elas se realizam” (BRASIL, 2014, p. 41), quais sejam: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-literárias; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho¹². A justificativa para se elencar os campos de atuação é a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados, sendo enfatizado, na 2ª versão do documento, que, “no componente Língua Portuguesa, o gênero/texto ganha centralidade e se vincula a campos de atuação social [...]” (p. 91).

¹² Em sua 2ª versão, o documento da BNCC traz quatro campos de atuação: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo, no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, há a supressão do campo vida cotidiana.

Assim, seguidamente, à apresentação dos eixos e dos campos de atuação, são elencados os objetivos para cada ano da escolarização básica. Torna-se interessante destacar que o número de objetivo/direitos para cada ano da Educação Básica apresentou-se decaindo, visivelmente, do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio¹³, na 1ª versão da BNCC. Já na 2ª versão, observa-se um maior número de objetivos em todos os anos do Ensino Fundamental e um certo equilíbrio entre o seu quantitativo de um ano a outro¹⁴, fato que pode ser observado por meio do quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo do número de objetivos por ano do Ensino Fundamental – BNCC (1ª e 2.ª versões).

OBJETIVOS/DIREITOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA		
ENSINO FUNDAMENTAL		
ANOS	NÚMERO DE OBJETIVOS 1ª versão	NÚMERO DE OBJETIVOS 2ª versão
1º ano	42	44
2º ano	39	47
3º ano	35	45
4º ano	23	41
5º ano	23	39
6º ano	19	49
7º ano	19	38
8º ano	19	39
9º ano	15	33
TOTAL/EF	234 objetivos	372 objetivos

Fonte: documentos da BNCC – 1ª versão (07/2015) e 2.ª versão (05/2016).

¹³ Não trouxemos o demonstrativo do quantitativo de objetivos relativos ao Ensino Médio devido a estes aparecerem, na 2ª versão da BNCC, em conjunto com os demais componentes da área de Linguagens e também por apresentarem-se reunidos por Unidades Curriculares, merecendo, assim, estudos posteriores no que tange à especificidade quanto ao componente Língua Portuguesa.

¹⁴ O número de objetivos apresentado no Quadro 1 é um quantitativo aproximado quanto à 2.ª versão da BNCC, devido à divisão dos objetivos trazer, primeiramente, os que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental de todos os componentes curriculares, depois aqueles referentes aos anos finais e, então, os do Ensino Médio, trazendo dificuldade quanto à contabilização exata, tendo em vista, também, a explicitação de objetivos comuns a alguns anos e, mesmo, similares e afins.

Podemos inferir que o aumento do número de objetivos por ano do Ensino Fundamental e também o equilíbrio do quantitativo entre eles, da 1ª versão para a 2ª versão da BNCC, deve-se à inclusão do eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão*, elencando os conteúdos que abrangem desde o conhecimento do sistema de escrita até aspectos gramaticais, como a concordância e regência verbais.

Geraldi, em texto publicado em seu blog *Passagens*¹⁵, no dia 23 de Fevereiro de 2016, ao analisar e tematizar acerca do que é previsto para o ensino da Língua Portuguesa na BNCC, enfatiza que,

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a base nacional comum curricular tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela). O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. (...). Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. (...) Em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola. Antes de mais, há que compreender que nossos alunos já chegam à escola sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso. (...) Neste sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras, etc.) [...].

O que nos coloca Geraldi (2016) impele à necessária reflexão de que o excessivo quantitativo do número de objetivos e gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano – referentes a cada campo de atuação, com o acréscimo, na 2ª versão, de conteúdos ao encontro de um trabalho com a metalinguagem – acabará por engessar a prática docente do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista a crença do inescusável trabalho de acordo com o prescrito. Assim, onde haverá

¹⁵ Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

espaço para o currículo praticado nas escolas, ou seja, o currículo advindo dos contextos vivenciados pela comunidade escolar que necessitam/devem ser trazidos para o contexto escolar e, conseqüentemente, problematizados por meio dos diferentes gêneros que circulam nessa comunidade? Nessa perspectiva, concordamos com Macedo (2015, p. 889), ao destacar que

[...] o que se denomina de BNC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza – em que se localizam. A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas, não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um instrumento de gestão do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno.

Outra questão que se impõe ao encontro dos que nos coloca Geraldini (2016) e, também, Macedo (2015), refere-se a como se dará o trabalho com os gêneros textuais prescritos para cada ano: ora, se já tenho os gêneros a serem trabalhados, qual é a motivação para seu estudo: o gênero em si no que se refere ao seu aspecto composicional e não a situação de produção/interlocução que traria para a sala de aula as estratégias do dizer (o que, para quem e para quê?) e somente após o como dizer, ou seja, o gênero a ser utilizado/trabalhado? Tal questionamento trará para problematização a(s) concepção(ões) de língua e linguagem que balizam a BNCC no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa.

O Componente Curricular Língua Portuguesa, a BNCC, os gêneros textuais e a concepção de linguagem: algumas problematizações

Seguindo, pois, com a problematização que tange ao trabalho com os gêneros textuais trazido pela BNCC, impõe-se a necessidade de se buscar entender a divisão em campos de atuação e/ou práticas de linguagem trazida por esse documento, em suas 1ª e 2ª versões, uma vez que, como explicitado, são esses campos, de acordo com o documento, tanto em sua 1ª quanto 2ª versões, que orientarão o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Anteriormente à explicitação dos campos/práticas de linguagem, na parte que trata da área de Linguagens, em sua 1ª versão, o documento enfatiza a linguagem concebida *como forma de interação no mundo* (BRASIL, 2014, p. 29) e, posteriormente, na 2ª versão, ressalta que “[...] as relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos” (BRASIL, 2016, p. 87). Ao encontro

dessas duas explicitações, podemos inferir que uma concepção de linguagem como interação verbal está subjacente ao documento, trazendo as práticas de linguagem (campos de atuação) como “peças-chave” no que tange à possibilidade de realização dessa interação. Tais campos de atuação que, como explicitado, apareciam em número de sete na 1ª versão do documento, voltam, na 2ª versão, com o quantitativo de quatro campos: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo, sendo, agora, suprimidos e/ou incorporados em outros os campos *práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho*.

Seguidamente, a 2ª versão do documento – após enfatizar que é mister do componente curricular Língua Portuguesa o desenvolvimento do letramento dos estudantes, entendido como “[...] condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares” (BRASIL, 2016, p. 88) – ressalta que

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa aqui apresentada dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (...). Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. (BRASIL, 2016, p. 89).

Nesse ínterim, o documento faz menção a outros documentos oficiais anteriores – os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio – com os quais dialoga e traz contribuições, fazendo referência aos gêneros *textuais/discursivos*¹⁶ cujos conceitos fundamentam a organização do documento.

Ao trazer, novamente, objetivos para cada ano da escolarização básica – divididos agora, em sua 2ª versão, em quatro eixos: *leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão* –, vimos suprimido o eixo *análise linguística*, o qual entendemos basilar no que tange a uma nova abordagem do ensino da Língua Portuguesa. Acerca desse aspecto, a BNCC, em sua 2ª versão, assinala que

Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão são construídos e mobilizados na leitura e na produção de textos e, por vezes, na escrita e na leitura de palavras e frases. Eles envolvem posição ativa dos/as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Muitos dos objetivos listados neste eixo serão contemplados

¹⁶ Expressão assim registrada no documento da BNCC.

em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente. Na Base Nacional Comum Curricular, são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à análise linguística de diferentes maneiras, a depender da etapa de escolarização (BRASIL, 2016, p. 231).

Torna-se importante enfatizar, tendo em vista o que nos coloca o documento, a inferência de que, ao trazer o campo *conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão*, o eixo *análise linguística* encontra-se, aí, incorporado (e/ou subsumido), uma vez que o documento lista conhecimentos ao encontro de um possível trabalho com a metalinguagem, mesmo fazendo ressalvas quanto ao trabalho com os conteúdos explicitados. De acordo com o documento, “[...] muitos dos objetivos listados nesse eixo serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (...) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente” (BRASIL, 2016, p. 231).

Nessa perspectiva, entendemos que, mesmo apresentando algumas mudanças e explicitações conceituais requeridas¹⁷, o texto da BNCC (2ª versão) continua apresentando questões que urgem problematização, estudo e diálogo. Trazemos a divisão por campos de atuação como uma dessas questões, uma vez que, apesar de trazer o que entende por práticas de linguagem, “as práticas de linguagem são formas de atuação social, por meio das quais os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social” (BRASIL, 2016, p. 93) e as especificando como situações de leitura, escrita, escuta e fala, diferenciando-se, assim, *práticas* de campos de atuação, o documento artificializa a realidade e, nesse sentido, a traz como possibilidade de engessamento e compartimentalização da vida, como se assim pudesse ser e/ou acontecesse. Tal questão acaba por apresentar, como uma das consequências, o número elevado de objetivos na divisão apresentada para cada ano da escolarização básica.

Mediante o exposto, sem pretender um esgotamento das questões impostas pela escrita e prescrição da BNCC, tendo em vista, mais especificamente, o componente curricular Língua Portuguesa, trouxemos algumas considerações que entendemos imprescindíveis no que tange a uma discussão e problematização acerca desse documento junto aos(às) professores(as) e demais profissionais que trabalham com a língua.

¹⁷ Mudanças e explicitações que podem ser constatadas por meio da leitura dos pareceres referentes ao componente curricular Língua Portuguesa, produzidos tendo em vista a 1ª versão do documento.

Algumas considerações... ao encontro das contrapalavras

Conforme vimos apresentando, necessário se faz retomar os dois questionamentos centrais que permitiram a realização da investigação proposta, quais sejam: “o que quer a BNCC no Brasil?” e “o que quer a BNCC no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa?”.

Ao longo do texto, ficam evidenciados alguns dados que nos permitiram responder ao primeiro questionamento do seguinte modo: a BNCC no Brasil quer:

- a) propor um currículo para ser praticado na e pela escola brasileira, tal como será prescrito pelo documento final. Nas duas versões do documento analisadas, vemos que a voz oficial insiste em afirmar que a base da escola brasileira é a própria BNCC. Vemos que tal intenção vem em direção semelhante à direção em que vieram os PCNs e o PNLD nos anos de 1990: **conformar práticas**, subjugar o trabalho dos professores em suas diferentes áreas a prescrições e as aprendizagens dos estudantes a uma perspectiva didático-pedagógica monológica/monofônica (BAKHTIN, 2006), ou seja, restava-lhes repetirem o que os professores lhes apresentavam;
- b) propor um modelo de currículo de modo tão operacionalizado, do ponto de vista técnico, que venha facilitar a operacionalização das avaliações oficiais. Segundo a intenção do MEC, tal operacionalização se faz necessária para facilitar/viabilizar o preparo das avaliações em larga escala, que tem como modelo avaliativo subjacente a TRI. Desse modo, *ensinaraprender* na escola brasileira, seja para qualquer área do conhecimento, seja para qualquer tempo de escolarização tem como objetivo: **preparar os estudantes para fazer avaliações oficiais**. Em diferentes momentos da vida escolar, os estudantes serão obrigados a realizar diferentes tipos de avaliação em larga escala. E para que a avaliação em larga escala? Conforme expressamos na primeira parte do texto, será pela via desse modelo de avaliação que a educação brasileira poderá mostrar para os organismos representantes da economia internacional o seu possível Ideb 6.0, até o ano de 2021.

Vinculado a essas duas possíveis respostas para a primeira questão, podemos passar a tratar o segundo questionamento: a BNCC no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa quer:

- a) usar, em especial, esse componente curricular bem como seus respectivos professores e estudantes para elevar o Ideb da escola brasileira para 6.0. Não se pode esquecer que os conteúdos ensinados na disciplina Língua Portuguesa (e da disciplina Matemática) são o foco das avaliações em larga escala. O discurso oficial dispensou, desse modo, uma atenção

significativa para esses componentes curriculares. Há, nas duas versões do documento, assim como já havia aparecido no PCN-LP, termos que indicam o entendimento de uma concepção de linguagem como um processo de interação social. Esse aspecto tende a trazer um *cheiro* de mudanças nos processos de *ensinaraprender* Língua Materna. No entanto, conforme vimos nas duas versões, os gêneros foram distribuídos nos diferentes campos de atuação em diferentes tempos de escolarização e desse modo aparecem, como fosse possível compartimentar a vida. Desse modo, ao nosso ver prevalece a ideia de que os gêneros discursivos deverão ser tratados na escola de modo estrutural;

- b) que os gêneros sejam tratados de forma estrutural/funcional e não dialógico. A cisão escola-vida, nos processos de *ensinaraprender*, garante que nossa escola PÚBLICA sirva às finalidades PRIVADAS, ou seja, às finalidades daqueles (meia dúzia de empresários) que desejam, em tempos de cumprimento de agenda neoliberal, ascender perante a economia mundial.

Esses aspectos mencionados nos assinalam que, se o texto da BNCC – referente ao componente curricular Língua Portuguesa – for aprovado tal como se encontra nas duas versões pesquisadas, lamentavelmente, veremos os estudantes da escola brasileira desviados da oportunidade de vivenciarem, efetivamente, práticas discursivas de língua materna.

Referências

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao item**: conceitos e aplicações. 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**. v. 6, n.º. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

BRASIL, MEC, PCN LP – 3º e 4º CICLOS, 1998.

BRASIL. MEC, SEF. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO: ALFABETIZAÇÃO, 1999

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE – 2014-2024 – BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2016.

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE – 2014-2024 – BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014.

- CUNHA, D. A. C. da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, M. E. V.; VILAR, S. de F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2004. p. 27-47.
- GERALDI, Corinta. Parâmetros curriculares nacionais? In: **Revista Ciência & ensino**. n. 1, set de 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Informações extraídas do site: <<http://approva.com.br/2015/03/19/tri-o-que-e-escala-de-habilidades/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- GODINHO, Regina. A. **As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. Tese. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- ORLANDI, Eni. A Língua brasileira. In: **Línguas do Brasil**. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57, n.º 2. Abril – Junho de 2005. p. 29-30.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008.
- _____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Disponível em: <[http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf](http://www ONGCidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2007.
- _____. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio-ago. 2009.
- STIEG, Vanildo. A questão do discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita em anos recentes no Brasil (2000-2009). *Revista Pró-discente*, v. 16, n. 1, 2010. Site:< <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5762>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- _____. **A alfabetização no contexto do discurso de letramento:** propostas e práticas. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014.
- WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

CHILDREN'S LITERATURE: POSSIBILITIES FOR LITERARY LITERACY

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
recellij@gmail.com

Elizabeth da Penha Cardoso

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
elizcardoso@terra.com.br

Resumo

Com o objetivo de indicar as potencialidades do texto literário no encontro entre a literatura e o ensino, este artigo apresenta os principais conceitos de letramento e letramento literário, discute o gênero conto de fadas em sua forma tradicional e o reconto e possíveis práticas educativas que possam contribuir com o processo de formação de leitores. Em nosso horizonte conceitual está o reconhecimento da importância da literatura na formação intelectual, social e afetiva do sujeito. Para abordar as origens do conto de fadas, suas adaptações e recontos, seguimos os conceitos de intertextualidade de Kristeva (1975) e Bakhtin (2005). Ao final, analisamos *Os três porquinhos*, na versão clássica de Joseph Jacobs e o reconto *Os 33 porquinhos*, de José Roberto Torero. A leitura vem acompanhada de sugestão de atividade para o ensino fundamental, na perspectiva das estratégias de leitura para o letramento literário.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantil. Estratégias de leitura. Intertextualidade. Conto de fadas.

Abstract

In order to indicate the literary text capabilities in the meeting between literature and education, this article presents the main concepts of literacy and literary literacy, discusses the genre of fairy tale in its traditional form and retelling and possible educational practices that can contribute to the process of formation of readers. In our conceptual horizon is the recognition of the importance of literature in the intellectual, social and emotional of human being. To address the origins of fairy tale, their adaptations and retellings, we follow the concepts of intertextuality of Kristeva (1975) and Bakhtin (2005). At the end, we analyze *The three little pigs*, in the classic version of Joseph Jacobs and the retelling *The 33 piglets*, by José Roberto Torero. This reading comes with activity suggestions for the elementary school, from the perspective of strategies of reading for literary literacy.

Keywords: Literary literacy. Children's literature. Strategies of reading. Intertextuality. Fairy tale.

Letramento, letramento literário e processos educativos

Antonio Candido em seu já clássico “O direito à literatura” afirma que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Não se pode viver sem ela, sem a fabulação. A literatura é fator “indispensável de humanização”, ensina o professor, e acrescenta:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

A escola e, conseqüentemente, o ensino infantil e fundamental têm papel central e insubstituível em garantir às crianças o acesso a esse direito, o direito à literatura, à fabulação, ao sonho e ao sonhar.

Cientes dessa função, os educadores e pesquisadores não cessam a discussão sobre métodos eficazes de formação de leitores. Nesse debate os conceitos de letramento e letramento literário têm sido basilares. Vejamos algumas das principais posições.

Para Emília Ferreiro não há uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Para a autora, ao alfabetizar também se letra.

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (FERREIRO, 2003, p. 30).

Na perspectiva teórica de Tfouni (2006) a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de

transformações históricas profundas, como aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (Tfouni, 2006, p. 21).

Assim, para ela (2006) o letramento é a necessidade dos usos da escrita em uma sociedade que centrou suas exigências de desenvolvimento nessa prática, de sorte que aqueles que não dominam o código escrito certamente estarão de alguma forma à margem da vida social.

Kleiman (1995) afirma que o letramento envolve os efeitos da relação das práticas sociais e culturais dos diferentes grupos que fazem uso da escrita. Essa relação abarca as diferentes formas pelas quais a escrita é empregada em contextos sociais.

Com essas considerações no horizonte, entendemos por alfabetização a aquisição das habilidades de decifração do código escrito e por letramento o uso da leitura e da escrita como prática cultural e social, sendo a escola o principal ambiente de aprendizagem desses valiosos recursos.

Podemos encontrar em nossa sociedade grafocêntrica vários tipos e níveis de letramento. Já se fala em letramento digital, letramento matemático, letramento literário, entre alguns outros. É sobre esse último que nos atemos nesse artigo.

O termo *letramento* literário foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na sequência de estudos de Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa nomeava-se “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”. Em seguida passou-se a adotar o nome “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFMG”, pelo fato de, assim, integrar às discussões as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita.

Com a alteração do nome buscou-se destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos (MACHADO, 2008). Segundo Cosson (2006), é justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Nesse sentido, a leitura literária estabelece um elo entre o sujeito e o texto e, na medida em que essa relação se constrói, o conhecimento se torna a ponte entre um e outro. Para Cosson (2006), é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola.

Diante do exposto, utilizar a literatura infantil em sala de aula deve ser um ato planejado para que, além do prazer, os alunos possam usufruir do entendimento do texto, compreendendo-o como gênero literário, bem como de todas as nuances de sentido que um conto infantil possa ter.

No desenvolvimento desse artigo, propomos um estudo de dois livros. O conto tradicional *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs, e o reconto contemporâneo *Os 33 porquinhos*, de Roberto Torero. O objetivo aqui é não somente apresentar uma maneira de os alunos conhecerem a estrutura do conto infantil, mas também de propiciar que estabeleçam relações com aquilo que o processo de letrar tem de mais precioso: possibilitar que alunos e professores vivenciem práticas sociais e culturais a partir de textos literários.

Literatura: contos e recontos

As crianças, no mundo atual, utilizam aparelhos eletrônicos como televisão, computador, celular e videogame e muitas vezes acabam esquecendo, ou colocando em segundo plano, a leitura e a literatura. Nelly Coelho (2000) adverte, no entanto, e nós concordamos que a verdadeira evolução de um povo se dá intelectualmente, e o caminho para se chegar a essa evolução é a palavra, ou melhor, a literatura. Para a autora,

A literatura, em especial, a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (COELHO, 2000, p. 15).

Para Coelho (2000) a escola é espaço privilegiado para lançar as bases da formação do indivíduo. Nesse contexto é importante dar ênfase aos estudos literários, pois estes estimulam as conexões mentais, aumentando o conhecimento de mundo e da própria língua do sujeito. A autora acredita que a literatura, vista na escola, possui duas funções principais: a de transmitir informações e a de estimular a criatividade.

A literatura infantil, segundo Coelho (2000), é uma linguagem específica, que expressa uma determinada experiência humana. Cada época compreendeu e produziu literatura (não só infantil) a seu modo. Conhecer esse “modo” significa conhecer a singularidade de cada momento da humanidade, em sua evolução. Portanto, ao ler um conto de fada é importante levar em consideração a época em que foi escrito, pois estas histórias retratam um período e contextos culturais diferentes da atualidade.

O gênero conto de fadas, por outro lado, está mais próximo do leitor, porque o envolve com magia e encantamento ao tratar das experiências cotidianas. Assim, permite que este se identifique com o próprio herói, pois suas dificuldades e

provações estão presentes na vida de qualquer pessoa. Os medos nos contos de fadas acompanham a criança por todo seu desenvolvimento, dentre eles está o medo do abandono. Discutir e trabalhar estas temáticas também faz parte do papel da escola.

Nelly Coelho (2000) comenta sobre os *gêneros* e *subgêneros* da literatura infantil, conceituando gênero como “a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal” (p. 163), sendo eles a poesia, a ficção e o teatro. Os subgêneros, também chamados de formas básicas, “se diversificam em diferentes categorias, dependendo da natureza do tema” (p. 163). Dentro da poesia se encontram a elegia, o soneto, a ode, o hino, etc.; dentro da ficção estão o conto, o romance, a novela, a literatura infantil, etc.; e no teatro localiza-se a farsa, a tragédia, a ópera, a comédia, etc.

Segundo a autora, existe uma multiplicidade de formas narrativas nascidas desde a origem dos tempos, que são incluídas no gênero da ficção e definidas como *formas simples*, sendo elas: a fábula, o apólogo, a parábola, a alegoria, o mito, a lenda, a saga, o conto maravilhoso, o conto de fada, o conto jocoso, o conto exemplar e outros.

A autora explica que as formas simples são assim chamadas, pois surgiram há muitos anos, seus criadores eram pessoas anônimas, do povo, que criaram essas histórias com objetivo de distrair-se. Com o passar dos anos as histórias foram sendo levadas para lugares distantes por peregrinos e viajantes, que saíam de sua terra e levavam consigo suas histórias. Com isso, essas histórias foram sendo incorporadas em diferentes culturas e se tornaram tradições folclóricas.

A literatura infantil também se encontra no gênero da ficção, ocupando um lugar específico, isto porque, segundo a autora, ela se destina

a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Daí o caráter pedagógico (conscientizador) que, de maneira latente ou patente, é inerente à sua matéria. E também, ou acima de tudo, a necessidade de ênfase em seu caráter lúdico... Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência fecunda. (COELHO, 2000, p. 164)

Os contos de fadas, neste sentido, são muito conhecidos, não só pelo público infantil, mas também por adultos, que se encantaram e se emocionaram com essas histórias, pois, em suas diferentes versões, conquistaram pessoas em diversos países ao longo dos séculos, e continuam agradando ainda hoje. Esses textos, que tiveram sua origem na tradição oral, são histórias muito antigas, cujo registro só foi ocorrer depois da invenção da escrita, com algumas modificações desde suas primeiras versões.

Bonaventure, em sua pesquisa sobre contos de fadas de diversos países, concluiu que “não se precisa de nenhuma capacidade especial, nenhum conhecimento intelectual específico para entender os contos, pois eles nos dizem algo sobre o ser humano que às vezes não sabíamos como formular, e o dizem de maneira bem simples” (BONAVENTURE, 1992, p. 9).

Consideramos importante que as novas gerações tenham conhecimento da literatura infantil considerada clássica, que surgiu da Novelística Popular Medieval, a qual, por sua vez, remete a fontes orientais. Quando falamos dos clássicos infantis, os contos de fadas ou contos maravilhosos, logo nos lembramos de Perrault, Irmãos Grimm, Andersen ou das fábulas de La Fontaine, mas esquecemos que na maioria das vezes eles não são os verdadeiros autores dessas narrativas. Com exceção de algumas histórias escritas por eles, caso de Andersen, o feito desses escritores do século XVII, interessados na literatura folclórica dos seus países, foi reunir e registrar em livros os contos da tradição oral, e essas obras se difundiram pelo mundo.

Estudiosos têm a preocupação de descobrir como essa literatura chegou até nós e, principalmente, como ela resistiu desde sua invenção até o surgimento da escrita. Algumas hipóteses foram elaboradas e, através da leitura de documentos escritos na antiguidade, perceberam certa ligação dos contos de fadas com rituais antigos. Propp (2002), por exemplo, que estudou a relação dos motivos de alguns contos russos com ritos antigos, afirma: “É preciso confrontar o conto com os ritos e os costumes, a fim de determinar a qual rito remonta tal motivo e quais relações rito e motivo mantêm entre si” (Propp, 2002, p. 13).

Sabemos que os primeiros contos de fadas não foram feitos para o público infantil, e sim para os adultos. Foram produzidos por diferentes culturas e são resultado da evolução de textos arcaicos, onde se encontravam mulheres sobrenaturais, romances, traições, reis, rainhas e cavaleiros. Esses textos percorreram um longo caminho até se transformarem em folclore, para posteriormente terem seu registro escrito, destinado para crianças. Segundo Coelho (2003), as fadas nasceram no mundo celta, povo que viveu na Europa em 2000 a.C., e acreditava na existência de vários deuses e mulheres sobrenaturais: druidesas e sacerdotisas. Para os celtas, a água gerava vida e nas águas viviam as fadas, que também tinham a sua forma malvada – as bruxas.

As fadas tornaram-se moda nos salões franceses quando, em 1690, Mme. D’Aulnoy escreveu o romance *História de Hipólito*, com um episódio onde a personagem principal é uma fada. Nos anos seguintes (1696-1698), a mesma autora passa a escrever diversas histórias sobre elas. Porém,

A revolução francesa eclode em 1789 e, após o apocalíptico período que se segue, abre-se uma nova era, a do romantismo, quando se

impõe um novo sentimento e uma nova razão. Novamente as fadas passam para o 2º plano no interesse dos adultos e refugiam-se no mundo infantil (COELHO, 2003, p. 78)

Os contos de fadas resistiram até o nosso tempo, e para isso foi preciso que outros autores além de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen se interessassem por estas histórias, traduzindo, adaptando, criando e até modificando essas narrativas. Sabe-se que algumas mudanças foram inevitáveis, mesmo porque em traduções existem diferenças nas línguas que geram diferenças nas histórias. Mas hoje existem muitas histórias em que o excesso de adaptações prejudicou o texto, tiraram os símbolos, que são a linguagem natural dos contos de fadas, e prejudicaram o conteúdo que é importante à criança conhecer. Em outros casos as adaptações e os recontos revalorizam e ressignificam as imagens fulcrais ao conto.

Para Bruno Bettelheim (2002), os contos de fadas transmitem mensagens relevantes aos leitores, mostrando que a vida nem sempre é fácil, e que é importante ter coragem para encarar as dificuldades. Para ele,

uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (p. 14).

O autor explica que essa leitura contribui para o desenvolvimento infantil, pois ajuda as crianças a lidarem com diferentes situações e problemas, ainda que sob forma de ficção.

Assim como os contos passaram da forma oral para a escrita e sofreram modificações, até os dias atuais, os contos de fadas também sofreram processos de alterações. A esse segmento chamaremos de *recontos* e *adaptações*. Para que não haja dúvidas, vimos a necessidade de diferenciar *reconto* de *adaptação*. Para tanto, utilizamos a definição de Vera Teixeira de Aguiar: “[...] a adaptação mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte” (2012, p. 48).

Desta maneira, as adaptações dos textos, com o objetivo de deixá-los mais “leves” e não “assustar” as crianças, podem acabar impedindo que o leitor perceba vários conteúdos relevantes da história, como morte, abandono, castigo do malfeitor, entre outros. Muitos professores consideram esses temas, incluindo diferenças sociais e fome – presentes nos contos originais – “fortes” demais para as crianças. Já em livros que valorizam os afetos mobilizados pelo conto original, tanto o reconto quanto a adaptação podem agregar valor de leitura, interpretação e formação de leitores – caso dos dois livros aqui analisados com mais detalhes.

Bruno Bettelheim (2002) afirma que a criança precisa “se entender” neste mundo “desconcertante” e dar direção a seus sentimentos, para tanto é necessária uma educação moral que lhe mostre as vantagens de um comportamento correto. Para ele, o conto de fadas contém exemplos significativos de comportamento moral que são passados para a criança de forma perspicaz e relevante. O autor ressalta ainda que o mais importante dos contos de fadas é justamente sua maneira sutil de tratar de problemas e medos que as crianças sentem.

A criança que está familiarizada com os contos de fadas compreende que estes falam na linguagem de símbolos e não da realidade cotidiana. O conto de fadas transmite desde o início, através da trama, e no seu final a ideia de que a narrativa não trata de fatos tangíveis ou lugares reais. Quanto à própria criança, os acontecimentos reais tornam-se importantes pelo significado simbólico que ela lhes atribui, ou que neles encontra (BETTELHEIM, 2002, p. 78).

Machado (2002) destaca que, se alguma criança quiser conhecer o clássico original, não deve ser impedida, é preciso deixar que ela leia a história e entenda da maneira como ela for capaz. Mas ela ressalta que uma versão interessante pode substituir a leitura do texto original, para a autora é possível que com a leitura de uma adaptação bem feita a criança também consiga compreender a essência da história.

A autora acredita que, se uma criança tiver contato com narrativas clássicas, provavelmente ao final da adolescência ela mesma procurará ler os grandes mestres da literatura (nacional ou estrangeira), mas, para isso, a criança precisa da ajuda de um professor, que traga para a sala de aula algumas leituras de que os alunos gostem, para conseguir despertar neles entusiasmo e paixão.

E quando o docente consegue apresentar uma versão clássica e um reconto, cotejando-os, discutindo-os com seus alunos as semelhanças e as diferenças esse trabalho em sala de aula pode ampliar o repertório cultural do aluno e também despertá-lo para leitura de outras obras canônicas e outros recontos. Neste artigo, discutiremos e analisaremos o conto de fada *Os três porquinhos* e um reconto muito criativo da obra. A história de três porquinhos que saem da casa da mãe para viverem aventuras é um dos favoritos de crianças do ensino fundamental. As relações feitas a partir da materialidade de suas casas muito podem contribuir para compreensão destes textos (conto de fada e reconto) que apresentam um lobo mau ou onze lobos, nem tão malvados assim.

A morada clássica e inspiradora

As histórias da tradição oral ou os contos de fadas prestam-se a constantes adaptações e recontos, em várias mídias – livro, livro digital, teatro, cinema,

teledramaturgia, quadrinhos, ilustração, artes plásticas. Uma das histórias mais lembradas pelos artistas e adoradas pelas crianças é *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs.

Os três porquinhos começa em degradação, representada pela pobreza, aspecto apenas citado (e não descrito) pelo autor. O melhoramento a obter é a própria sobrevivência dos três protagonistas, ou seja, “ganhar a vida”, como o diz o texto de Jacobs. Para eliminar o obstáculo da pobreza, os porquinhos saem da casa de sua mãe.

Todos pretendem ter a sua própria casa. O primeiro porquinho constrói uma de palha, o lobo aparece, destrói a casa e devora o porquinho. A trama repete-se com o segundo porquinho, que constrói sua casa com gravetos. O mesmo lobo derruba a casa com um sopro e engole o porquinho. O terceiro protagonista faz sua casa com tijolos que o lobo não consegue derrubar.

A narrativa se mantém por meio de uma negociação, o lobo, que está em desvantagem, tenta seduzir o porquinho. Na perspectiva do agressor, o último porquinho, assim como os demais, é um adversário a eliminar. Arma-se uma cilada, quando o lobo o convida para colher nabos. Porém, o esperto porquinho inverte a situação e pratica uma trapaça, indo à plantação antes do horário marcado e despistando o lobo. Tal sequência repete-se até o final. O porquinho é convidado para colher maçãs e, usando de trapaça outra vez, ilude o lobo. Este, então, faz novo convite, agora para ir à feira, mas o porquinho antecipa-se e tapeia o adversário.

Uma nova tentativa de devorar o porquinho é iniciada pelo lobo. Nesse novo processo de degradação, o objetivo é entrar na casa de tijolos pela chaminé. Novamente, o porquinho é mais esperto e põe um caldeirão com água fervente na lareira. O lobo cai no caldeirão e é comido pelo porquinho.

Apesar de clássico, o texto de Jacobs é pouco conhecido, especialmente o fato de os dois primeiros porquinhos terem sido comidos. Os vários recontos e adaptações, muitos deles pautados pela amenização da crueldade e violência, poupam o leitor das duas devorações. O mesmo se dá no livro de *Os 33 porquinhos*, de Torero, mas interessa aqui a exploração visual e multitemática dos demais elementos da história clássica.

A aproximação de um reconto contemporâneo com o conto clássico leva em consideração que a interpretação da obra literária se beneficia da leitura que as compare e as coloque em diálogo, buscando alargar a compreensão crítica sobre elas. Tal procedimento se sustenta pela dinâmica própria da literatura, que se dá em meio ao diálogo constante entre textos, formando uma espécie de continuação permeada por espelhamentos, trocas, desacordos e reinvenção. Nesse sentido, todo autor estaria dialogando com os escritores anteriores e contemporâneos a ele. Essa perspectiva comparatista aborda a obra literária tendo em vista a intertextualidade, conceito articulado por Julia Kristeva (1975), no final dos anos de 1960, ao retomar o que Bakhtin (2005) chamou de dialogismo, nos anos de 1920.

O teórico russo, em estudo sobre a literatura de Dostoiévski, propõe que todo enunciado é constituído de outros, sejam eles pertencentes ao passado ou presente. Julia Kristeva retoma o trabalho de Bakhtin para formular o conceito de intertextualidade, quando postula que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1975, p. 64).

Nesse escopo as ideias de influência, fonte e originalidade ficam relativizadas, como pontua Perrone (1990). E, de fato, o que se busca não é estabelecer a obra de Jacobs como ponto de partida ou a de Torero como ponto de chegada, mas sim interpretar aspectos caros a essas prosas que se espelham de modos diversos e podem colaborar com as práticas de leituras e formação de leitores.

A intertextualidade aqui indicada explicita-se mais evidentemente na forma paródica, que para Affonso Romano de Sant’Anna “vem se tornando cada vez mais presente nas obras contemporâneas”, ela é “um efeito sintomático de algo que ocorre com a arte de nosso tempo”. Segundo ele a atualidade vê surgir “a paródia como efeito *metalinguístico* (a linguagem que fala sobre outra linguagem), e [...] é possível distinguir não apenas uma paródia de textos alheios (*intertextualidade*) como uma paródia dos próprios textos (*intratextualidade*)” (SANT’ANNA, 2003, p. 7-8).

A paródia, por meio do humor, da ironia, suscita a reflexão. Efeito que em *Os 33 porquinhos* está presente nos diferentes nomes dos leitões, nas relações com os materiais escolhidos para construir as moradas e, ainda, na programação visual do livro que convida ao desmonte do mesmo, ou seja, uma leitura que também se faz na desconstrução da ordem literalmente, como veremos adiante.

De acordo com Colomer, o humor é o recurso de distanciamento mais utilizado na narrativa infantil e juvenil. A partir da década de 1970, esse traço foi percebido com maior frequência nas obras, e se tornou uma das mais relevantes características da literatura para crianças e jovens. “O humor, que foi classificado como inovador em relação à tradição, deriva da atitude de jogo literário e de ampliação da permissividade social (...)” (COLOMER, 2002, p. 339). Observamos que a paródia é utilizada em Torero para tirar as personagens do lugar previsível e atribuir-lhes novas características e ações.

Nesse sentido já nos advertem Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (1998, p. 55) que “O riso é uma forma popular de subverter padrões; os chistes e as piadas confirmam isso”. Segundo as autoras a paródia passou a ser muito utilizada a partir da década de 1980 e persiste até nossos dias:

(...) essencialmente dialógica por operar no mínimo com duas vozes ou duas matrizes textuais simultaneamente: aquela que é objeto da ação de inversão paródica e aquela que realiza propriamente essa reversão. Não se trata de anular uma pela outra, mas de mantê-las vivas simultaneamente no mesmo espaço narrativo, no diálogo conflitante e

tenso dos contrastes. Diálogo no qual o leitor é essencial para atualizar essa operação paródica na relação opositiva entre o modelo passado e a nova versão presente. (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 55-56)

Com essas questões do diálogo textual no horizonte, passamos agora a detalhar *Os 33 porquinhos* para depois sugerir algumas práticas de leitura.

Novas moradas, novas leituras

Em sua versão, Torero, Pimenta e Edu (ilustrador) já preveem a multiplicação de versões desde o título: *Os 33 Porquinhos*. E – apesar de manter a ideia do título original, que não destaca a presença do antagonista, o Lobo Mau – a primeira página do livro é dedicada a ele, ou melhor, a eles, pois, da mesma forma que os porquinhos foram multiplicados por 33, o lobo também agora são 11 lobos.

Quando o leitor abre o livro o que ele primeiro vê são retratos dos lobos, a maioria mais para “lobo bobo” que para lobo mau, até porque a personagem sofre várias degradações e em nenhuma das onze versões tem um desfecho a seu favor. Outro detalhe dessa página já antecipa a proposta de leitura do livro: os retratos dos lobos maus não aparecem em ordem análoga à entrada deles no decorrer do livro e cada porta-retrato tem uma moldura diferente, remetendo o leitor para vários contextos. Assim como cada lobo é único, o que os une é o destino – perseguir e ser enganado pelos porquinhos.

Na primeira página temos contato com a história original, de modo linear e com certo suspense no final:

Era uma vez três porquinhos.
Eles viviam felizes e sossegados na casa de sua mãe.
Um dia, quando já eram crescidos, resolveram andar pelo mundo.
Eles passearam, passearam e passearam. Quando se cansaram de passear, decidiram que estava na hora de construir uma casa.
Os três começaram a conversar sobre a construção, mas deu a maior briga, porque cada um queria que a casa fosse de um jeito.
Então eles se separaram e cada um construiu a sua casa.
(TORERO, 2012, s/n)

A partir dessa introdução, as histórias aparecem em páginas duplas, do lado esquerdo encontramos o texto e do lado direito as ilustrações. No entanto, as páginas são cortadas em três tiras de nove centímetros de comprimento, cada uma fazendo surgir 36 tiras que apesar de costuradas no livro emprestam a ele um elemento de constante mudança e fragmentação. Na primeira filipeta, o leitor pode estabelecer relações com o autor e as diferentes histórias quando lê: “você pode ler esta fábula de várias formas”. A segunda completa: “é só brincar de

misturar as tirinhas...”, e a terceira filipeta convida para a brincadeira – “...que a história fica sempre diferente.”

Diferente, igual e múltipla. Vejamos por quê.

Diferente

Em cada história temos, além de uma identidade visual diversa (uma cor de página para cada folha dedicada ao texto e ilustrações variadas para cada conto), nomes diferentes para cada porquinho, sendo que o lobo mau é sempre e somente “Lobo”.

Os nomes dos diferentes porquinhos e as ilustrações variadas estão determinados pelos múltiplos materiais que os leitores utilizam para se inspirar e construir suas moradas.

Na primeira história (seguindo uma ordem que na verdade não existe, pois a leitura pode ser aleatória) temos os cortes da carne suína como referência para os nomes das personagens, remetendo ao famoso apetite do Lobo: Pernildo, Bisteco e Zé Toucinho. Os materiais para casa são os mesmos da história tradicional: palha, gravetos e tijolos.

Na segunda narrativa, vem a referência das formas geográficas. Rotundo, que faz uma casa de vidro redonda, facilmente quebrável. Renatângulo, com uma instável casa em forma de retângulo colocado de pé. E Quadratus, cuja residência tem a forma de um quadrado.

Na terceira, há as estações do ano, com belíssimas ilustrações. Neste sentido, há relações entre os materiais para construção das moradias e as estações do ano, por exemplo, Outônio usou folhas secas; Florípedes, rosas da romântica primavera. No entanto, os dois porquinhos acabaram sem casa, abrigados na sólida morada de Gelópidas, que construiu um iglu.

Na sétima, a brincadeira é com a noção de altura e de anagramas. Árvaro faz seu abrigo em cima de uma árvore (o trocadilho se dá com a pronúncia da letra “r” no interior dos estados de São Paulo e Minas Gerais, onde se diz Álvaro como “Árvaro”, o que leva a “àrvore”). Tal morada não era alta o suficiente para manter o Lobo longe. Então Árvaro segue para a casa de Dumont que construiu seu lar no cume de uma montanha, ou monte, que também não funcionou para manter o lobo afastado. O desfecho se dá quando ambos vão para casa de Ápolo, que vivia em uma estação espacial. Conexões possíveis com Apollo 11, a primeira espaçonave da NASA a pousar em solo lunar, em 1969.

Os materiais utilizados pelos porquinhos dão unidade à história que está sendo contada. É o caso da nona versão, que traz o paradigma dos brinquedos. Cartatau fez do baralho sua casa, que não deu certo. Legônidas usou as peças do Lego, também ruiu. Todos se refugiaram na Torre de Pisa, na Itália, onde morava o terceiro porquinho, Sporcaccione. Novamente o jogo com os nomes próprios brinca com anagramas, pois Sporcaccione contém a palavra porca e

significa sujo, sujeira, em italiano, termos associados ao porco. Nesta narrativa, o Lobo é preso, pois tenta derrubar a Torre de Pisa e é punido por se tratar de um patrimônio da humanidade. Aos leitores é dada oportunidade de conhecer e discutir a importância e relevância histórica e cultural de um país ou região.

Nessa brincadeira de palavras, imagens e conteúdos, chegamos à última página que diz: “O Lobo soprou os originais deste livro, mas os porquinhos conseguiram catar todas as folhas, e ele foi impresso em São Paulo, em novembro de 2012, nas oficinas da Geográfica, para a Editora Objetiva” (TORERO, 2012, s/n). Uma tentativa de unificar os fragmentos, inserindo os protagonistas como responsáveis pela retomada da narrativa e produção do livro em questão – *Os 33 porquinhos*. Recurso que também referencia a metalinguagem, pois chama a atenção para o objeto livro e propõe novas leituras.

Esse encontro do humor e da metalinguagem na esteira de um conto clássico que está sendo rerepresentado torna o recurso da intertextualidade e da paródia ainda mais evidente.

Igual

Além da mesma matriz material utilizada em cada história, as cores das páginas que abrigam o texto também são referências para uma leitura mais linear, pois cada conto tem sua cor, favorecendo assim a identidade visual de cada um deles. Outro fato de unidade é a lógica do valor crescente dos materiais. O conto sempre vai do material mais fraco para o mais forte, acompanhando a história original.

No nono conto, por exemplo, a areia é o ambiente de base para a construção das casas, ela forma o solo, mas cada um encontra uma solução para morar nesse habitat. Granulfo construiu um castelo de areia, ficou lindo, mas o Lobo facilmente o derrubou. Pigmaleão (novamente anagramas com o nome dos porquinhos, que aqui aparece em inglês, *pig*) morava na areia da praia em uma barraca de camping, também destruída pelo Lobo. E Quepórcs, que morava no meio de deserto, optou por uma grande esfinge, forte e impenetrável, como um enigma.

Múltipla

Através das tiras de textos a criança pode orientar sua leitura, servindo-se de qualquer tira de ilustração, inclusive misturando os paradigmas nominais, materiais e imagéticos, pois a lógica central (fugas dos moradores das casas mais fracas para a casa mais resistente e a absoluta derrota do Lobo) se mantém na multiplicidade, a qual favorece a repetição, ação muito do gosto das crianças menores, que vem disfarçada pela possível desordem da leitura.

O texto oferece multiplicidade aos modos de ler, bem como são vários os assuntos tratados. Com ele é possível abordar conteúdos das ciências exatas (com os contos das formas geométricas, das alturas crescente, da árvore até

o espaço, da Torre de Pisa), biológicas (conto das estações do ano, o conto da areia) e das humanas. Nessa área gostaríamos de sublinhar dois contos. Um que trata de questões sociais, mais voltados para os temas transversais da Sociologia, História e Geografia Humana. E outro na área das Letras, como o tema da intertextualidade.

Sobre as questões sociais: o sexto conto adota uma perspectiva importante para as fábulas: ressaltar a sabedoria das personagens humildes. Lorde Bacon era riquíssimo, mandou construir uma mansão maravilhosa, mas a porta era feita de um material fininho e o Lobo entrou. Suinéilson morava num castelo, mas era distraído e, na hora de levantar a ponte levadiça, ela enguiçou e o Lobo entrou com facilidade. Já Joca Leitão (enquanto os outros nomes fazem referências à aristocracia, esse remete ao homem do campo) morava em um chiqueiro:

A princípio seus dois irmãos não quiseram sujar os pés. Porém, ouvindo os uivos do Lobo, pensaram: “É melhor ser um imundo vivo do que um limpo morto”, e pularam na lama do chiqueiro.

Quando o Lobo viu os três porquinhos imundos, disse: “Bah, eles estão tão sujos que até perdi a fome!”, e foi embora.

E até hoje os três vivem felizes e enlameados no chiqueiro de Joca Leitão.

(TORERO, 2012, s/n)

Essa narrativa evidencia a sabedoria popular e a quebra de paradigmas sociais associados ao humor.

Cabe ainda destacar um último aspecto, mas não o último contido no livro, pois esse apresenta várias possibilidades de interpretação, o da intertextualidade no âmbito das Letras e da metaficção (quando o livro fala de outros livros).

No quarto conto, Cacau comprou uma casa de chocolate que “pertencia à bruxa que queria comer João e Maria (mas isso é outra história)”, não deu certo e houve a fuga para a casa de Barrentinho, o qual “tinha comprado a casa da avó da Chapeuzinho Vermelho (isso também é outra história)”, o Lobo também a destruiu. Foram então para a casa adquirida por Bacorinho dos Sete Anões. A morada era muito forte, conforme afirma a fama de precavidos dos Sete Anões. O Lobo soprou, mas não conseguiu derrubar, apenas ficou com muita fome: “[...] ele viu uma maçã por ali, para seu azar, era a maçã envenenada da Branca de Neve. O Lobo caiu num sono profundo e só se um príncipe beijá-lo (o que parece bem difícil) é que ele acordará de novo” (Torero, 2012, s/n).

A referência a outros contos, se mediada e apresentada pelo professor, aumentará o repertório textual dos leitores em formação. Dessa maneira, estabelecendo relações com outros textos, ficará mais fácil compreender a narrativa em questão.

Com proposta de ampliação, construção de repertório textual e cultural, a discussão do conto tradicional e do reconto pode permitir aos alunos que acionem as informações que já têm sobre tais narrativas, mas também sobre a estrutura das mesmas. A seguir, delinearemos práticas educativas possíveis para o trabalho com alunos em sala de aula.

Motivação e prazer nas práticas em sala de aula

Uma característica marcante do conto de fada é o fato de ele ser uma narrativa atemporal, nele não há nenhuma referência ao tempo em que ocorreu a história, as histórias começam com expressões como: era uma vez, em um lugar muito distante, no tempo em que os animais falavam, entre outras. Essas expressões dão ao leitor a impressão de que essa história pode ter acontecido há muito tempo, ou há poucas semanas.

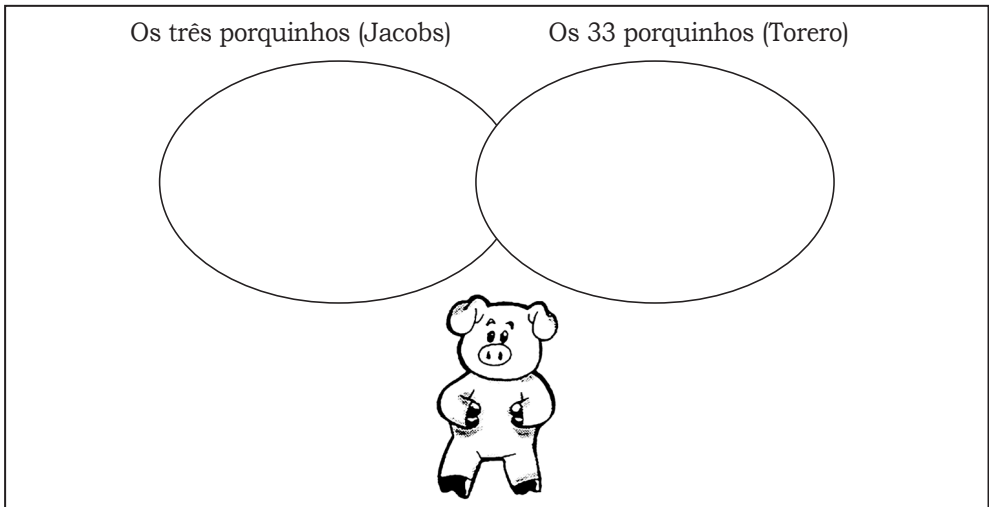
O conto de fada se caracteriza também por sua natureza espiritual/ética/existencial. No conto de fada, o homem conta sempre com uma ajuda mágica, que o auxilia a realizar seus sonhos e ideais. Coelho (2000) aponta que a ajuda mágica provém de talismãs, fadas, varinhas mágicas etc., estes recebem o nome de mediadores; mas no conto de fada não existe apenas a bondade, nele a maldade é representada pelos opositores, que são gigantes, bruxas, feitiçeiros e seres maléficos.

Uma das vantagens dos contos de fadas para se trabalhar em sala de aula é sua estrutura, ressaltando a existência da luta do bem (representado pelo herói / porquinhos) contra o mal (representado pelos inimigos do herói / Lobo(s) Mau(s)).

Como já discutimos anteriormente, as narrativas d'*Os três porquinhos* e *Os 33 porquinhos* permitem ao docente explorar diversas características dos contos. Discutir as diferentes moradas, a resistência dos materiais, explorando todas as possíveis estratégias de leitura: conexões (texto/texto, texto/leitor), inferências e visualizações. Compartilhar e permitir que os alunos demonstrem seus sentimentos e as compreensões que tiveram das duas histórias é essencial para que o professor entenda o percurso da criança enquanto leitora.

Depois da leitura e das verificações de compreensão do texto, o docente pode propor um momento de produção de texto. Para o diálogo entre as duas obras sugerimos a produção textual de uma reescrita, que, de acordo com Sant'anna et al. ([200-?]), é uma produção com apoio, uma versão pessoal de um texto fonte.

Para início da escrita o professor pode sugerir um gráfico organizador cujo objetivo é fazer que os alunos, seja individualmente ou em pequenos grupos, comparem as duas histórias. Retomar com as crianças os elementos do texto narrativo é uma boa ideia, pois nos gráficos os discentes podem comparar: o espaço das narrativas, as personagens e as diferentes ações e desfechos.

Gráfico organizador – Comparação entre narrativas

Fonte: as autoras

Ao final da elaboração e preenchimento do gráfico, os alunos têm resumidamente a síntese de ambas as narrativas. O texto comparativo, escrito dentro do gráfico organizador permite que as crianças visualizarem suas comparações e se inspirem para a reescrita que está por vir.

Na sequência o professor pode pedir para que os discentes planejem um texto, que deve ser uma reescrita a partir das narrativas trabalhadas em sala: *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs, e *Os 33 porquinhos*, de Torero. Neste sentido, reescrever um texto está no fato de provocar o diálogo entre o sujeito-leitor com os textos anteriores e o produto a ser criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto.

Uma atividade possível é a “Salada de Contos” – para tal proposta o professor pedirá para que as crianças selecionem elementos do gráfico organizador pertencente às duas histórias (a de Jacobs e a de Torero) e misture-os uns aos outros. As possibilidades são para produção de várias novas histórias: porquinhos misturados, casinhas de diferentes materialidades, tentativas do lobo certas ou duvidosas, mas, com certeza, a imaginação e criatividade infantil podem abrir espaço para tantas narrativas engraçadas e gostosas, do ponto de vista a produção escrita. Ou seja, o aluno se verá motivado para escrever e criar um novo texto – a partir dos dois lidos e trabalhados pelo professor.

Os alunos terão a oportunidade de inventar transformando em palavras o que chamamos de matéria literária e o que para eles será “uma salada de porquinhos e moradas”.

Referências

- AGUIAR, V. T. de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (Orgs.). *Conto e Reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 48- 56.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BETTELHEIM, B. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BONAVENTURE, J. *O Que Conta o Conto?* São Paulo: Edições Paulinas, 1992. (Coleção Amor e Psique)
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria – análise – didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *O Conto de Fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2002.
- COSSON, R. *Letramento Literário: Entre a teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, Abril, maio/2003, p. 27-30.
- JACOBS, J. *Os três porquinhos*. Trad. Vera Braga Nunes. *O mundo da criança*, Rio de Janeiro: Delta. (vol. 3)
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, Z. V. *Entrevista sobre letramento literário*. Disponível em: <http://www.escriitabrazil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso em 05 maio 2016.
- PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. *Literatura infantil voz de criança*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Flores da escraivaninha*. São Paulo: Campanha das Letras, 1990.
- PROPP, V. *As Raízes do Conto Maravilhoso*. Trad. Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- TORERO, Roberto. *Os 33 Porquinhos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SANT'ANNA, A. R. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SANT'ANNA, E. M. et al. *Reescrita: um caminho para produção autônoma de textos*. Além das letras, [200-?]. Disponível em: <http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_formadoras/Reescrita_um_caminho_para_a_producao_autonoma_de_textos.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.
- TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA E ESCRITA

LITERACY AS A READING AND WRITING DIALOGICAL PRACTICE

Márcia Regina de Oliveira Savian

*Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
mrsavian@yahoo.com.br*

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

*Universidade Estadual de Campinas (Unesp)
cbometto@yahoo.com.br*

Resumo

Este artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi estudar o processo de alfabetização de um grupo de alunos não alfabetizados que cursavam um 5º ano do ensino fundamental. Referenciadas nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, discutiremos as concepções de linguagem e de sujeito que sustentam as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização, bem como a relação alfabetização/letramento. Os dados foram produzidos por audiogravações, anotações em diário de campo, planejamento e atividades de um conjunto de 192 aulas semestrais. O trabalho evidenciou que a perspectiva discursiva de alfabetização permite aos sujeitos significativo avanço no processo, uma vez que os sentidos das palavras são significados na e pela linguagem em funcionamento.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Concepções de sujeito. Construtivismo. Perspectiva discursiva de alfabetização. Letramento.

Abstract

This article is a part of a larger research that had the objective of analyzing the literacy process of a group of illiterate students that studied on the fifth year of Elementary school. Based on the historical-cultural and enunciative-discursive perspectives, we will discuss the language and subject conceptions that support the constructivist and discursive literacy perspectives, as well as the relation within levels of literacy. Data was produced by audio recordings, notes through a field diary, planning and activities from all 192 classes given on the semester. The research pointed out that the discursive literacy perspective allows significant development in the process for the students, because the words senses are meaningful in and for the language in use.

Keywords: Language conceptions. Conceptions of the subject. Constructivism. Discursive perspective of literacy. Literacy.

Introdução

Ao pensar na prática pedagógica em alfabetização, a primeira questão que toca os professores alfabetizadores parece estar relacionada aos métodos e práticas desenvolvidos no cotidiano escolar. No entanto, para que possamos tecer essa reflexão parece-nos fundamental a compreensão de que a linguagem é constitutiva do pensamento e, portanto, do desenvolvimento humano, tal como nos sugere Vigotski (2003). Dessa premissa é possível afirmar que a prática de alfabetização precisa ser encarada como uma prática intersubjetiva. Segundo Faraco (2001, p. 6),

[...] a atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por consequência, para um progressivo senso de que a apreensão e compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais.

Processos inter-relacionais nos remetem ao espaço da sala de aula, espaço próprio da atividade pedagógica deliberada. Sobre isso, ao explicar sobre práticas de ensino em Língua Portuguesa, Geraldi (1997a) elucida a seriedade de refletirmos sobre a atuação no trabalho com a língua/linguagem tendo como eixo norteador questões relevantes aos professores, tais como: Como ensinar? Quando? O quê? Para quê? Tal como o autor, Smolka (1996) estende essa discussão às práticas de ensino no que tange à alfabetização. Em seu livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, a autora apresentou uma abordagem discursiva para a alfabetização, cunhando o conceito de relações de ensino como primordial para esse processo.

Em nosso trabalho assumimos a perspectiva discursiva de Bakhtin (2002), pois entendemos que o trabalho do professor alfabetizador deva estabelecer situações de aprendizagem nas quais as relações dialógicas de sala de aula – das relações de ensino, portanto – permitam reflexões sistemáticas acerca do código da língua no contexto dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução com os alunos.

No trabalho com a linguagem e pela linguagem, ao assumir as teses postuladas por Vigotski e Bakhtin, precisaremos nos voltar para as interlocuções professora-alunos, professora-alunos-textos, alunos-alunos, alunos-alunos-textos, procurando, nessas relações, compreender como os processos de apropriação e de elaboração da escrita desenvolvem-se na criança e como a mediação pedagógica atua nesses processos. Para tal, será preciso que o professor esteja mobilizado para analisar e compreender a dinâmica interativa da qual participa, como uma forma de avaliar o quanto suas intervenções junto às crianças, na e pela linguagem, contribuem, ou não, – e como – para o desenvolvimento da dimensão da escrita nos alunos.

Para discutir essas questões, fizemos a opção por tematizar alguns saberes que consideramos necessários e fundamentais ao professor alfabetizador, a saber: 1. a relação existente entre as diferentes concepções de linguagem e as concepções de sujeito delas decorrentes; 2. a relação entre as concepções de linguagem e as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização; e 3. a relação entre a concepção discursiva de alfabetização e o processo de letramento dos alunos.

A cada concepção de linguagem corresponde uma concepção diferente de sujeito?

Para responder a essa questão, inicialmente recorreremos às concepções de linguagem apontadas por Geraldi (1997a). Segundo o autor, conceitualmente podemos pensar em três concepções. A primeira delas é a concepção que considera a linguagem como *expressão do pensamento*; a segunda, *a linguagem como instrumento de comunicação*; e a terceira, *a linguagem como forma de interação*.

Há que se compreender que, para cada uma das concepções de linguagem, corresponde, sim, uma concepção de sujeito. Tal como Geraldi (1997a), Koch e Elias (2010) explicitam, na concepção de *linguagem como expressão do pensamento* o texto é um produto lógico do pensamento do autor. A essa concepção, portanto, corresponde um sujeito que constrói uma representação mental a ser captada por aquele que o ouve ou lê seu texto. Nesse sentido, o leitor/ouvinte cumpre uma função passiva (KOCH; ELIAS, 2010). Ainda assim, os sujeitos são *ativos*, uma vez que, segundo as autoras, estes podem ser considerados como donos de suas vontades e ações. São sujeitos que agem sobre a linguagem uma vez que esta é entendida como um objeto de conhecimento.

Para Geraldi (1997a, p. 41), “a linguagem [como] expressão do pensamento [...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Na segunda concepção, a linguagem é entendida *como instrumento de comunicação* e compreende a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Assim, o emissor desempenha a função de informar e o receptor de entender a mensagem da forma como foi escrita/dita. A produção do sentido centra-se na abstração do código e ao sujeito cabe apenas perceber, é um sujeito perceptivo, assujeitado, *passivo*, posto que é determinado pelo sistema (KOCH; ELIAS, 2010).

Nessa concepção, o texto é vislumbrado simplesmente como produto da codificação de um emissor que será decodificado pelo leitor/ouvinte. Para tal, é necessário somente o conhecimento do código utilizado, o que mantém a atenção dos interlocutores na função instrumental da língua. Dessa forma,

a preocupação do professor se traduz na língua como código, ressaltando a importância das normas gramaticais que conduzirão ao ensino “correto” da fala e da escrita dos alunos.

Há, ainda, uma terceira concepção de linguagem, aquela entendida como o *lugar de interação entre sujeitos*. O entendimento da linguagem como o lugar de interação nos conduz à compreensão de que, mais do que buscar uma única fonte de sentidos, o texto, na sua materialidade, portanto também no código, – mas não apenas nele –, nos oferece pistas das intenções, das ideias do autor. Nessa concepção, tanto aquele que diz quanto aquele que ouve/lê são sujeitos *da* linguagem, constituídos *pela* linguagem, *na* linguagem. São, portanto, sujeitos *interativos*. Para Koch e Elias (2010), a interação pela linguagem pode ser elucidada perante a capacidade do ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, nas mais diversas formas e com os mais diferentes resultados.

Dessa perspectiva, o trabalho com alfabetização – leitura e escrita – deve ser focalizado a partir da dimensão interlocutiva da linguagem que emerge no contexto das práticas de sala de aula, o que, segundo Geraldi (1997b, p. 16), pode nos aproximar de uma das “características essenciais da linguagem: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma”.

Nesse sentido, é esta última concepção que nos permite a apreensão da dinâmica discursiva na qual estamos inseridos como sujeitos interativos que se comprometem reciprocamente *na* e *pela* linguagem em funcionamento. Para Smolka (2010, p. 115), “a significação, deste modo, não é unívoca e não é imediata. Ela se (re)configura, se estabelece, se convencionaliza na relação entre as pessoas”. Portanto, há a necessidade de compreensão da relação dialética existente entre “língua/linguagem e sujeitos”, na interação, pois é o que produzimos nessa relação que possibilita transformação; possibilita que os sujeitos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento, inclusive.

Cabe aqui ressaltar que é nas condições e dimensões da produção dos sentidos que os conhecimentos se elaboram e a compreensão dessa relação – “língua/linguagem e sujeitos” – nos permite desenvolver um trabalho que privilegie, na escola, a produção de significação da linguagem, uma vez que é neste movimento dialético de produção de significação, o que inclui o aspecto instrumental da língua, que o sujeito tem a possibilidade de transcender. Essa é uma fecunda possibilidade para que nossos alunos se experimentem em uma pluralidade de práticas sociais com a língua – entendida como linguagem mais do que como código.

Implicações das concepções de linguagem e de sujeito às perspectivas de alfabetização

Dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar (CAGLIARI, 1999, p. 41).

Iniciamos essa seção do texto com a epígrafe de Cagliari por compactuar com o autor que, a depender da concepção de linguagem e de sujeito que assumimos, podemos ter um determinado comportamento pedagógico e diferentes métodos na prática escolar.

Posto isto, nos limites deste texto discutiremos dois princípios que têm circulado entre professores alfabetizadores e ancorado os trabalhos nas mais diversas escolas e redes de ensino, as perspectivas *construtivista* e *discursiva*.

O discurso construtivista ainda é fortemente marcado no material didático disponibilizado aos professores das redes de ensino, bem como as cobranças realizadas por coordenadores, diretores e supervisores, aos professores. Destacamos, entretanto, que a discussão aqui proposta se situará no interior da concepção discursiva de alfabetização, por entender que é a concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos, como o lugar de constituição de sujeitos, aquela que implica uma postura educacional diferenciada, tal como nos ensina Galdi (1997a).

Com relação às concepções de linguagem apontadas anteriormente, cabe destacar que, na década de 1980, começa a circular entre os professores alfabetizadores o trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro (1995), cuja investigação centra-se na natureza interna da escrita, considerada como construção própria da criança, a partir do estudo acerca da psicogênese da língua escrita. O estudo da autora apresenta a escrita como representação da linguagem, e não como código de transcrição gráfica das unidades sonoras – tal como nas cartilhas –, e, porque exalta a psicogênese da linguagem, muda o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, prevalecendo as concepções que as crianças teriam sobre a escrita.

Segundo a autora, a criança, sujeito ativo, vai por si mesma elaborando, construindo e confrontando suas hipóteses e, nesse processo, o papel do adulto é apenas de possibilitar o desenvolvimento da escrita, criando conflitos cognitivos. Nas suas palavras “não se deve deduzir a partir desses estudos que subestimamos a importância da escola. No entanto, o papel da escola não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesmas” (FERREIRO, 1995, p. 60).

Cabe aqui a observação de que essa concepção da autora estabelece estreita relação com a linguagem como expressão do pensamento, posto que o sujeito age sobre a linguagem e o que prevalece é a sua representação mental.

Assim, teve início uma concepção de trabalho pedagógico que trazia, segundo Mortatti (2000), nova “revolução conceitual”: o construtivismo, que teve apoio de diversos pesquisadores e das autoridades educacionais, especialmente no estado de São Paulo, que proporcionou cursos diversos, por volta dos anos 1990, pautados nessa perspectiva.

Embora as cartilhas tradicionais continuassem a ser utilizadas, novas cartilhas começaram a ser produzidas, agora denominadas de “construtivistas”, “socioconstrutivistas” ou “construtivista-interacionistas”. Ressalta-se, ainda, o relevante papel atribuído aos livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornal, bulas de remédio, receitas culinárias, *out-doors*, entre outros “portadores de textos do cotidiano”, como material impresso, “não ideológico” e “real” para a leitura, no caso de se buscarem alternativas para substituir a cartilha, com o objetivo de se evitarem os males denunciados como consequência de seu emprego (MORTATTI, 2000, p. 257).

Vale ressaltar que naquele período vivemos a hegemonia do construtivismo e as apropriações dessa teoria construtivista foram se institucionalizando em âmbito nacional. Foi um momento denominado por Mortatti (2000) como período de desmemorização da alfabetização, consequência do destaque que se produziu a respeito da aprendizagem, que concebia a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético que se inicia antes mesmo da escolarização. Podemos conceituar o construtivismo como uma teoria na qual nada está pronto e acabado, mas está por se constituir a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social e, no caso da alfabetização, com a linguagem – como objeto de conhecimento.

De acordo com as teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores, não devemos enfatizar e nem priorizar as concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização. Para a autora, o foco não está no ensino e na transferência do conhecimento, mas no modo como a criança aprende por meio da construção de um conhecimento que é efetivado pelo próprio sujeito. Novamente encontramos aí um sujeito dono de suas vontades e de suas ações. Assim, conhecer e construir são ações que perpassam pela assimilação e acomodação, num processo constante de reorganização daquele que interage com/no mundo.

A forma como o construtivismo entrou no sistema educacional alterou profundamente as práticas educativas escolares. Se anteriormente o trabalho com a cartilha pressupunha uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação no qual o sujeito era determinado pelo sistema da língua, naquele momento histórico, o construtivismo advoga que a escrita é um objeto

de conhecimento e os professores deveriam considerar as tentativas individuais das crianças, o ponto de vista da interação recai sobre a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Essa mudança de paradigma afetou profundamente as questões relacionadas à alfabetização, pois implicou a ausência de uma parte essencial do procedimento de aprender a ler e escrever em voga na época, a questão dos métodos que, bem ou mal, estavam postos nas cartilhas e priorizavam a linguagem como sistema – dela decorrente um sujeito passivo. A troca dos métodos por uma teoria construtivista que priorizava as construções próprias dos sujeitos passou a valorizar o sujeito ativo e a linguagem como expressão do pensamento.

Historicamente, réplicas foram sendo tecidas como forma de contestação às concepções de alfabetização, de linguagem e de sujeito que circulavam entre educadores. Tal como já apontado anteriormente, encontramos em Smolka (1996) a possibilidade de compreender a alfabetização em uma abordagem discursiva que privilegia a linguagem como o lugar de interação e considera os sujeitos, mais do que ativos, interativos.

Para essa autora, no construtivismo, o ensinar a ler e a escrever não se fundamenta em um processo de interação e interlocução; a alfabetização acaba sendo vista com um processo individual e solitário. Desta forma, a escrita se concretiza sem um significado. Seu resultado prioriza o simples treino ortográfico, pois não exprime as ideias, os sentidos articulados pela criança. O movimento presente no processo de alfabetização não concebe a interação e a interlocução, desconsiderando o processo de apropriação da língua/linguagem escrita.

No embate entre as concepções de alfabetização, observa-se que o construtivismo – embora traga a questão dos métodos e dos procedimentos que estão pautados na concepção dos adultos, e não na lógica infantil sobre a escrita – considerou a criança como um sujeito ativo. Porém, essa construção do conhecimento se dá a partir de construções internas, assim, o processo de conhecimento é regido pelo aluno, o sujeito é o construtor do seu saber.

Desse ponto de vista, o processo de construção do conhecimento é individual, a interação que ocorre é do sujeito com o objeto de conhecimento, nesse caso, a escrita não depende da interação social e das situações de ensino. No entanto, a prática pedagógica implica o conhecimento da função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos.

Se nos apoiarmos nas questões sobre as condições e situações que envolvem a leitura e a escrita, na dinâmica interativa do processo de aprendizagem, ela traz em sua concretude um movimento de constante diversificação, pois os grupos sociais se transformam constantemente na interação social. Assim, se a linguagem é constituidora da aprendizagem e esta se desenvolve a partir da intersubjetividade, seu desenvolvimento está atrelado ao desenvolvimento

cultural da criança, aos sentidos e significados que vão sendo atribuídos a partir das relações entre os indivíduos e com os textos, numa perspectiva de letramento.

Alfabetização e letramento: que relação é essa?

Considerando a concepção de linguagem como o lugar de interação entre sujeitos e a alfabetização como um processo discursivo, o que compreende uma pluralidade de práticas sociais de leitura e escrita, podemos dizer que vivemos em um mundo letrado. Nascermos e crescemos rodeados de cartazes, *outdoors* publicitários, ônibus com anúncios e letreiros, placas por todos os lados etc. Ou seja, vivemos em um mundo grafocêntrico e a escrita inegavelmente faz parte de nossas vidas. Nesse sentido,

[...] uma alfabetização num contexto de letramento [...] incorporaria todo o esforço pelo acesso pleno ao mundo da escrita e demandaria, sim, o conhecimento necessário do alfabeto e ainda mais do que isso: o acesso ao conhecimento em que a escrita encontra suas referências (GERALDI, 2014, p. 12).

O autor explicita-nos, ainda, que não se pode ou deve reduzir o processo de alfabetização à aquisição do código – ao processo de estabelecimento da relação entre grafemas e fonemas – para que depois nos preocupemos com os significados e sentidos dos textos. Sobre isso, Bakhtin (2002, p. 99) elucida que “a compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão”.

Em uma sociedade complexa como a nossa, as práticas de uso da língua escrita estão cada vez mais presentes e de formas bastante variadas. Para que consigamos ler, compreender e agir de forma intensa e significativa nas práticas sociais de leitura e escrita, é preciso que os sujeitos, nossos alunos, sejam capazes de se envolver com as letras, e, para tal, nós, professores, precisamos informar, possibilitar o acesso ao código esclarecendo sobre o modo de utilização das letras nas palavras, em seus contextos de uso, ensinando, esclarecendo. “Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança” (SMOLKA, 1996, p. 43).

Kleiman (2005), em um trabalho intitulado “É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a criança a ler e escrever?”, nos apresenta que, quando se ensina uma criança a ler e escrever, esse aprendiz estará conhecendo as práticas de letramento da sociedade, estará em processo de letramento, uma vez que o

conceito foi criado para referir-se aos usos da língua escrita em todas as esferas de atividades, e não somente nas atividades escolares. A autora ressalta, ainda, que a alfabetização pode ser entendida como uma prática de letramento escolar.

Por considerar de fundamental importância reafirmar o entendimento acerca do papel da escola e do professor no que diz respeito ao trabalho com a alfabetização – em uma dimensão discursiva, portanto de letramento dos alunos –, recorremos a Mortatti (2004, p. 88):

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Nesse sentido se o professor alfabetizador compreender que “o processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação [pois] a pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem” (BAKHTIN, 2002, p. 93-94), suas práticas e seus métodos serão orientados de maneira distinta aos pressupostos pela cartilha e até mesmo pela teoria construtivista. Desse modo, entendemos com Smolka (1996) que a escrita é uma forma de linguagem, constitutiva dos conhecimentos, nas interações. Sendo assim, refutamos a ideia da linguagem como instrumento de comunicação e da escrita como um mero objeto de conhecimento. Almejamos que as crianças vivam processos de alfabetização que possibilitem a circulação pelos sentidos, “ajudados pelos que já sabem, o que se repete, que reconhecemos para imediatamente esquecer em benefício da compreensão do que se lê ou da exposição das ideias quando se escreve” (GERALDI, 2014, p. 17).

Para que essas possibilidades apontadas se efetivem, ao defendermos a alfabetização numa perspectiva discursiva defendemos também, e ao mesmo tempo, o processo de letramento dos alunos por considerar que mais do que o código da língua o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser o foco do trabalho com leitura e escrita na escola, permitindo que os sujeitos se apropriem da língua mergulhados na dimensão interlocutiva/discursiva da linguagem.

Lendo e escrevendo na escola

Os episódios que ora apresentamos foram retirados da dissertação de mestrado de uma das autoras, cujo objetivo foi estudar o trabalho de alfabetização junto a um grupo de quatro alunos que cursavam o 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais e ainda não estavam alfabetizados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico. Os dados foram produzidos durante o primeiro semestre de 2012, em quatro aulas semanais, perfazendo um total de trinta e duas aulas mensais, num total de 192 aulas semestrais. As aulas foram audiogravadas, transcritas e registradas em diário de campo, sendo este último o que possibilitou a oportunidade de registrar as minúcias ocorridas nos momentos das relações de ensino. Também foram tomados como materiais de análise o planejamento da professora e as atividades produzidas pelos alunos.

O desenvolvimento de um trabalho com diferentes gêneros textuais foi a proposta da professora ao elaborar o projeto “Escrevendo Cartas”, em interlocução com o entendimento de que o trabalho com a literatura infantil poderia ser um caminho de entrada.

Para colocar os alunos em situação de leitura e escrita, a fim de que sistematizassem a língua em um processo discursivo, o trabalho teve início com o desenvolvimento de um projeto que culminasse no trabalho com textos de circulação social – a produção de uma carta – ainda que a carta fosse escrita para uma personagem fictícia.

Inicialmente a professora leu para seus alunos os textos *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha (2011) e *A menina danadinha*, de Pedro Bandeira (2007). Em ambos os livros de literatura, as personagens centrais inventam palavras para se comunicar o que possibilitou, ainda, que um trabalho com o gênero dicionário fosse desenvolvido posteriormente.

Em *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha (2011), Marcelo é um menino esperto, vive em um espaço urbano e costumeiramente questiona os pais acerca dos nomes das coisas. Com astúcia e veemência, o pequeno personagem reinventa nomes a partir dos sentidos que elabora, quase sempre relacionados às funções e/ou características físicas dos objetos. Travesseiro serve para apoiar a cabeça, portanto deveria chamar “cabeceiro”; a colher serve para mexer, portanto seu nome deveria ser “mexedor”, dentre outros. Mas nem sempre os adultos entendiam, e isso lhe causava dificuldades na comunicação com as outras pessoas. Assim, de maneira lúdica e criativa, a autora nos coloca diante de dúvidas e questionamentos acerca dos sentidos das palavras.

No caso do livro *A menina danadinha*, de Pedro Bandeira (2007), dentre as histórias que compõem o livro, a professora leu o primeiro conto, “O vendedor atrapalhado”. Um vendedor desavisado que, pobre coitado, ao se deparar com as (in)correções que Ritinha realizava na Língua Portuguesa, foi se “enrolando” na língua e acabou se dando mal...

Certo dia, o vendedor bateu à porta da casa de Ritinha. Como sua mãe estava no banho, foi Ritinha quem o atendeu com um belo e sonoro “Boa dia!”. O vendedor estranhou e continuou a conversa, indagando pelo adulto da casa, no

caso, a mãe. Prontamente, a pequena lhe respondeu que a mãe “estava tomando banho”, explicando-lhe que mulheres e meninas “tomam banho”, quem “toma banho” são homens e meninos; mulheres e meninas dizem “palavras”, homens e meninos dizem “palavros”... Tal como Marcelo, Ritinha modificava as regras estáveis da língua, causando alguns problemas na comunicação entre as pessoas.

Nessa primeira aproximação da leitura dos textos, percebemos o efeito de sentido que a escolha produzira. Enquanto alguns achavam graça nas falas de Marcelo e Ritinha, outros se identificavam com eles.

Como o desejo da professora era que os alunos escrevessem cartas, sua sugestão foi que escolhessem uma das personagens, Marcelo ou Ritinha, para que com eles pudessem se comunicar. No entanto, ainda que legítimo o desejo de ensinar as crianças a escreverem cartas, a professora não havia apresentado ou conversado com os alunos acerca do gênero em questão. Naquele momento, para manter a proposta da leitura de textos literários, propusemos à professora a leitura do livro de Ana Maria Machado (2002), *De carta em carta*, uma narrativa sobre a experiência da leitura e da escrita em nossa sociedade, letrada e excludente. Essa leitura poderia aproximar os alunos de experiências que lhes fossem reconhecíveis.

Na história, um menino em idade escolar e seu avô, jardineiro, desentendem-se e se reencontram por meio de cartas. Como nenhum dos dois sabia ler e escrever, embora conhecessem as possibilidades de dizer-se pela escrita e os modos de funcionamento social de uma carta, recorrem a um “escrevinhador”, que registra seus dizeres e sentimentos.

Sucessivas vezes, neto e avô, mediados pelo “escrevinhador” – que também colocou-se como leitor –, entram em interação pela escrita, em um jogo discursivo que os aproxima e reconstitui o entendimento entre eles, bem como desperta o interesse do pequeno em apropriar-se, plenamente, das práticas de leitura e de escrita. Nesse processo de interlocução com o avô, pela mediação das cartas e do escrevinhador, e frequentando a escola, o menino incorpora o conhecimento necessário do alfabeto ao mesmo tempo em que a escrita encontra suas referências (GERALDI, 2014).

Após a leitura dos textos, sugerimos que a professora apresentasse aos alunos um modelo do gênero carta, aproveitando do próprio contexto do texto, dando sequência às atividades. Em seguida, solicitou-se que os alunos escrevessem uma carta para o personagem Marcelo ou para a personagem Ritinha, dos textos lidos anteriormente. A carta deveria conter comentários acerca dos modos de enunciação das personagens. Naquele momento era possível ouvir o murmurinho das crianças: *Eu não sei o que escrever. Eu sei! Mas o que a gente escreve na carta? Ai, vai ser legal! Não sei. Vou ter que escrever!*

Alguns dos alunos não sabiam ler e escrever corretamente, mas se entregavam ao desejo de realizar a atividade, talvez como possibilidade de acesso ao

conhecimento ou como possibilidade de criar algo novo para dizer, de escrever o que desejavam sem o sentimento de insatisfação ou de meros cumpridores de tarefas.

Apresentamos a seguir dois episódios, vividos por um mesmo aluno, individualmente e em parceria, os quais nos pareceram evidenciar a importância da leitura e da escrita para além do ler e escrever na escola, unicamente para aprender o sistema da língua, mas como possibilidade de vivenciar um processo de alfabetização que incorporaria o esforço pelo acesso ao mundo da escrita, tal como apontado por Geraldi (2014). Destacamos que os nomes dos sujeitos foram alterados a fim de preservar-lhes as identidades.

Bruno tinha 11 anos, de estrutura física grande e com muita força, agilidade e rapidez. Olhos e ouvidos sempre atentos a tudo. Tinha uma irmã mais velha que também enfrentava dificuldade no processo de aprendizagem. Não era aluno repetente e frequentou a educação infantil. No pátio da escola, na quadra e no contra-período das aulas, muitas eram as reclamações acerca de seu comportamento.

No que diz respeito, especificamente, ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, Bruno tentava realizar o que lhe era proposto, mesmo sabendo que não conseguiria desenvolver as atividades sem o auxílio de algum recurso mediador externo, tal qual o alfabeto móvel, visto que a escrita de palavras simples lhe deixava desestruturado. Em diversos momentos, solicitava o recurso do alfabeto móvel para a montagem das palavras e somente depois de montá-las e visualizá-las é que passava a registrá-las em sua folha, ou seja, copiá-las. Bruno parecia já dominar essa prática, talvez vivida em anos anteriores, cujo foco provavelmente não estava no texto, na unidade de sentido, mas no código da língua, que mereceria por parte do sujeito a percepção do signo como objeto-sinal (BAKHTIN, 2002).

Durante o processo de produção da carta, enquanto todos trabalhavam em sala de aula, a professora aproximou-se de Bruno e sentou-se ao seu lado. Perguntou-lhe se recordava das histórias de *Marcelo, marmelo, martelo* e de *Ritinha, a menina danadinha*, as quais já haviam lido diversas vezes em classe, na tentativa de recuperar o conteúdo dos livros, uma vez que as cartas deveriam ser endereçadas para uma das personagens.

Professora: E você se lembra do livro *De carta em carta*, de quando apresentei para vocês a estrutura que seguimos para escrever uma carta?
[Bruno fez silêncio.]

Bruno: Sim.

Professora: Numa carta iniciamos escrevendo o quê?

[Bruno fez silêncio.]

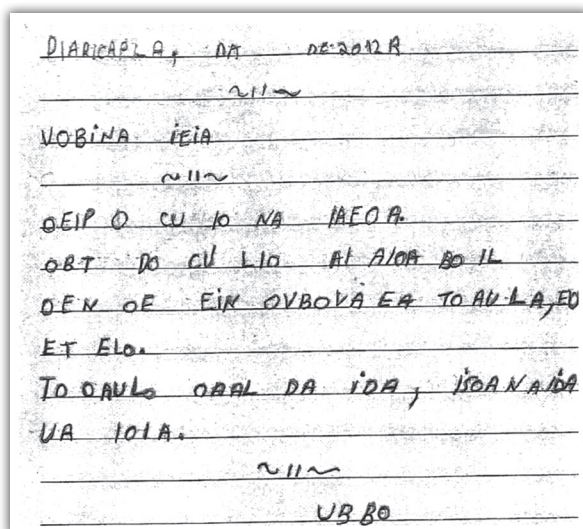
Professora: E quando recebemos uma carta, o que lemos primeiro?

Bruno: O nome de onde mora a pessoa que mandou?!!

Professora: Então, vamos começar escrevendo o nome da nossa cidade?
 Bruno: [meneando a cabeça, fez que sim e escreveu o nome da cidade]
 Agora aqui é com número?
 Professora: Sim. E o que mais devemos escrever?
 Bruno: Agora a gente fala “oi” para ela, tudo bem?
 Professora: Pode escrever!

Bruno iniciou a escrita e, a cada palavra que escrevia, dizia em voz quase inaudível as sílabas que formava e as registrava no papel, embora algumas vezes usasse uma única letra para registrar a sílaba e, outras vezes, mais do que uma. A professora levantou-se e foi atender a outros alunos. Segue a escrita da carta de Bruno.

Figura 1 – Carta produzida por Bruno em atendimento à consigna da professora.



Fonte: Arquivos das pesquisadoras

Ao deparar-se com a escrita, a professora solicitou que realizasse sua leitura. Abaixo, segue a leitura realizada por Bruno, digitada por nós.

Piracicaba, 4 de julho de 2012.

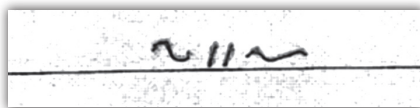
Tudo bem, Ritinha?

Conheci o seu livro na minha escola; gostei do livro, achei a história bonita. Foi legal você ensinar o vendedor a falar “tamanda banha”, “eu estava”. Todos os alunos gostaram da história, fizemos até o teatro da sua história.

Um beijo
 Bruno

Após dois dias, a professora retomou a carta escrita por Bruno. Mediada pela escrita incorreta e pelo pouco entendimento daquilo que lia em um primeiro momento, pareceu-lhe um texto totalmente desorganizado. No entanto, em interlocução conosco, ao debruçar-se sobre o material com mais atenção, foi possível perceber que a criança havia, sim, se apropriado do conhecimento acerca da organização estrutural do texto carta, sua dificuldade residia na forma de organizar a escrita. Seus problemas estavam relacionados ao processo de alfabetização vivenciado anteriormente, uma vez que de conhecimentos acerca da estrutura do texto ele parecia ter se apropriado. Abaixo apresentaremos seis recortes da Figura 1 para facilitar a compreensão do leitor.

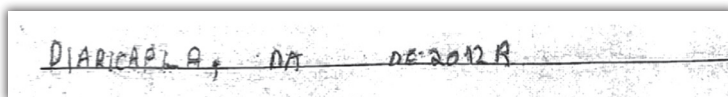
É interessante destacar o modo como Bruno passa de uma seção da carta para outra, ou seja, ele utiliza um marcador específico de separação, o que não é comum em cartas de circulação social. Destaca-se que esse marcador era utilizado pela professora nos momentos em que colocava atividades na lousa e indicava que os alunos deveriam pular uma linha.



Seus enunciados orais possibilitavam o entendimento da organização que Bruno havia realizado em seu texto. Segundo Cagliari (1994), ao tentar fazer o registro escrito, a criança não busca copiar, e sim representar o que imagina ser a escrita. Ainda no que diz respeito ao uso das letras nas palavras, foi possível perceber que Bruno fazia escolhas específicas. Não eram letras aleatórias. Porém, destaca o autor, a escola não permite esse tempo da aprendizagem da escrita, como ocorre com a fala. A criança precisa já escrever corretamente, sem erros, sem possibilidades de correções, sem comparações.

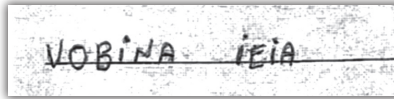
Olhando atentamente para a produção de Bruno, percebemos que, ainda que sua escrita estivesse incorreta, a estrutura e organização de uma carta faziam-se presentes no texto solicitado aos alunos.

a) a data:



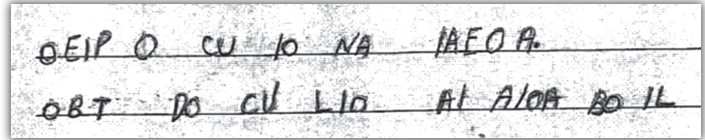
Nesse trecho é possível visualizar o nome da cidade, ainda que com erros ortográficos, a vírgula após o nome e, ao final, o ano, tal como nos cabeçalhos escolares. Esse destaque é importante, pois diariamente os alunos preenchem o cabeçalho em seus cadernos e, de qualquer modo, ainda que pela repetição, Bruno pode ter memorizado a escrita do nome de sua cidade e o ano em que estavam.

b) a saudação:



Também é preciso destacar na saudação a escrita UOBINA (tudo bem Ritinha). O trecho a seguir, IEIA, talvez possa ter sido acrescentado por acreditar que faltavam palavras para uma saudação.

c) o corpo do texto:



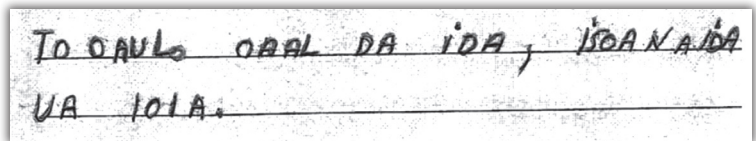
É possível observar que nesse trecho o aluno escreve:

OEIP (conheci) O (o) CU (seu) IO (livro) NA (na) IAEOA (minha escola).

OBT (gostei) DO (do) CU (seu) LIO (livro) AIAIOA (achei a história) BOIL (bonita)

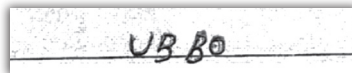
Pareceu-nos que no momento da leitura ele recupera alguns sentidos do que desejava escrever, no entanto, na sequência não foi possível estabelecer relações entre a escrita e a leitura do aluno. O que se repete na sequência da despedida, logo abaixo.

d) a despedida:



É possível observar que no trecho da assinatura Bruno utiliza letras do seu nome para fazê-lo, vejamos:

e) a assinatura:



O desenvolvimento dessa atividade, realizada individualmente, indicou-nos o envolvimento de Bruno com a escrita, possibilitando que a professora a considerasse significativa em termos de aprendizagem. Muito embora o registro das palavras ainda não apresentasse as características da escrita alfabético-ortográfica, o aluno implicou-se com ela, esforçando-se para cumprir a solicitação da professora.

Na sequência, sugerimos a realização de um trabalho em duplas ou trios por considerar que o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 1989, p. 99), podendo imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. A imitação, tomada como ponto de partida, não só precede o desenvolvimento como o suscita, criando

o que o autor denomina de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada, que requerem a ajuda, a intervenção do outro para se efetivarem.

No entanto, consideramos também que

a produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que não transcorrem, porém, de modo fácil, dada a exigência de se negociar ideias e lidar com as posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. (GÓES; SMOLKA, 1993, p. 63-64).

Isto posto, a professora oportunizou que Bruno realizasse uma nova atividade com pares mais experientes, o que poderia promover avanços no processo de apropriação da escrita pelo aluno. Foi na possibilidade do trabalho coletivo com as colegas Bárbara e Valéria – esta última se coloca como escriba – que Bruno pode se aproximar de uma série de procedimentos que acompanham a escrita de um autor mais experiente. Naquele momento interessava que Bruno estivesse com a atenção voltada para a dimensão discursiva do texto, portanto, as questões referentes às regras ortográficas e gramaticais não foram alvo de atenção.

A aposta recaía sobre a possibilidade de aproximação do aluno dos modos de ação das parceiras durante o processo de tessitura da carta, visto que Bakhtin (2003, p. 319) destaca que os significados e os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas, e nesse sentido “[...] o enunciado reflete o processo verbal, os enunciados dos outros [...]”, uma vez que a enunciação é de natureza social.

Para a realização da atividade, as crianças precisariam pensar, falar, expor suas ideias, elaborar, fazer escolhas, negociar sentidos, a fim de concretizar a produção, ou seja, as discussões giravam em torno *do que, como e para quem* a carta seria escrita. Bruno trabalhava no grupo...

Professora: Já definiram para quem vocês irão escrever?

Bárbara: Então, professora, a gente quer escrever para a Ritinha.

Professora, dirigindo o olhar para Bruno: e aí, já definiram para quem vão escrever?

Bruno: Pode ser... pra Ritinha?

Professora: Bom!! E agora, qual será a próxima etapa?

Valéria: Resolver o que vamos falar.

Bárbara: Escrever! Quem vai escrever?

Valéria: Eu posso escrever.

Bárbara: Tã, então vai escrevendo que eu vou falando (dirigindo o olhar para Valéria).

Professora: Como?

Valéria: Não, professora, o Bruno também vai falar, não é só a gente.

Professora: Joia, é isso mesmo, todos vão trabalhar na elaboração da carta. E agora, Bruno, você lembra qual é a parte da carta que deve-

mos escrever?

[Bruno balança a cabeça dizendo que sim.]

Professora: Fala...

Bruno: A gente fala oi, cumprimenta. Faz aquilo que você explicou e que não lembro o nome.

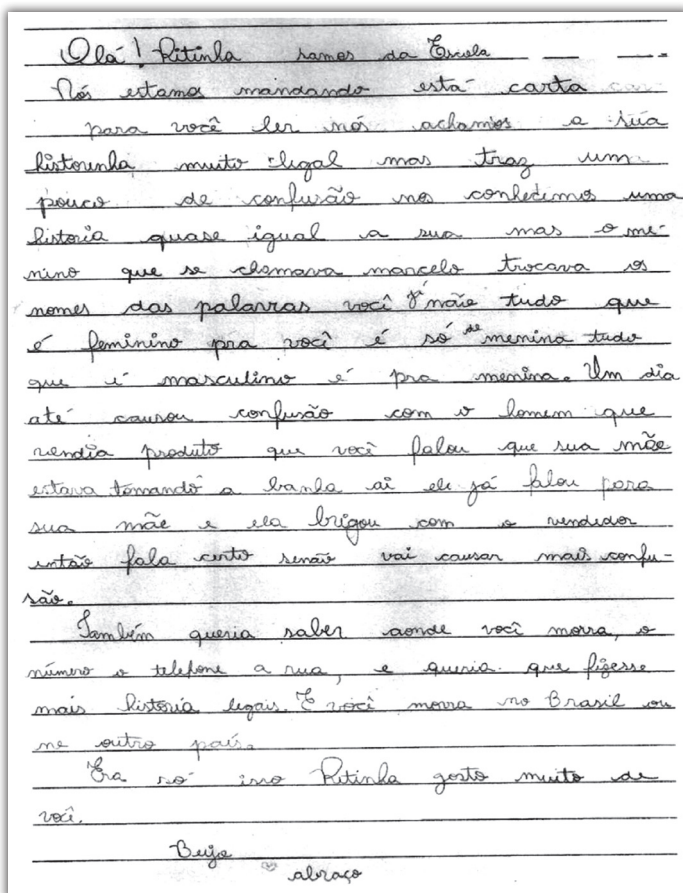
Valéria: A saudação... Pronto, já escrevi.

Professora: Muito bem.

A interlocução reafirma o desejo de Bruno em escrever uma carta para Ritinha, tal como na missiva anterior, e seu desejo é acolhido pelas colegas. Uma vez decidido o *para quem* escrever, na sequência passam a negociar o *que* deveria ser escrito e, talvez no entendimento dos alunos, a definição do *como* seria a definição de quem faria o papel do escriba, tal como no texto lido anteriormente, *De carta em carta*.

Vejamos a carta produzida.

Figura 2 – Carta produzida pelo trio Bárbara, Bruno e Valéria em atendimento à consigna da professora.



Fonte: Arquivos das pesquisadoras

Enquanto as crianças escreviam, a professora ficou por perto, na tentativa de garantir a participação de Bruno no processo de elaboração do texto. Valéria fazia questão de ouvir as ideias e registrar as opiniões dos amigos. De nosso diário de campo destacamos como relevantes alguns trechos produzidos por Bruno e registrados por Valéria:

[...]

Um dia até causou confusão com o homem que vendia produto que você falou que sua mãe estava tomando a banha ai ele já falou para sua mãe e ela brigou com o vendedor então fala certo senão vai causar mais confusão.

[...]

E você mora no Brasil ou em outro país.

É possível observar que na passagem produzida por Bruno ele retoma o desejo de chamar a atenção para o fato de que houve uma confusão devido ao modo de falar “tomando a banha”. Na carta anterior Bruno lê “Foi legal você ensinar o vendedor a falar ‘tamanda banha’, ‘eu estava’” como sendo o que teria escrito. Nessa nova missiva ele desenvolve sua ideia acerca desse modo de falar de Ritinha. Inicia o parágrafo trazendo para seu enunciado uma expressão típica de contos, “Um dia”; na sequência explica com maior riqueza de detalhes quem era o homem, substituindo “o vendedor” por “o homem que vendia produtos”, tal como aparece no texto original. Observa-se que de uma única frase – da carta anterior – Bruno desenvolveu as ideias em um trecho do texto que poderia ser considerado um parágrafo. Talvez ele não o tivesse feito anteriormente dada a sua dificuldade com a escrita.

Esse episódio revela como as crianças compartilharam de um processo no qual um dos colegas não sabia escrever. A ajuda mútua, respaldada pelas intervenções da professora, garantiram a participação de Bruno na atividade, tal qual proposta para todos os alunos da classe, ou seja, ele não ficou “de fora” porque não sabia escrever. Nessa atividade os sujeitos não se preocupavam apenas com os códigos da língua tampouco com as representações mentais de um ou de outro. No processo de escrita a dimensão discursiva da linguagem se fez presente quando a professora questiona: “E agora, Bruno, você lembra qual é a parte da carta que devemos escrever?”, ao que ele responde: “A gente fala oi, cumprimenta. Faz aquilo que você explicou e que não lembro o nome”. A possibilidade de Bruno viver a dimensão discursiva da linguagem se fez presente na possibilidade de que ele desenvolvesse, nessa nova carta, as ideias já embrionárias na produção anterior.

Se na atividade individual Bruno mostrou ter se apropriado da organização estrutural do texto carta, foi na atividade coletiva que ele teve a possibilidade de enunciar, pela palavra, aquilo que sabia e desejava, tendo suas ideias registradas

pela/na escrita. Segundo Vigotski (2003), as funções psicológicas do sujeito se constituem de acordo com sua história social. Assim, as habilidades cognitivas – dentre elas a escrita – e as formas de estruturar o pensamento não são originadas por fatores congênitos, mas por atividades presentes nos hábitos sociais da cultura na qual o sujeito está inserido. Dessa forma, é por meio da linguagem que o homem atribui sentido às coisas, uma vez que “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 42).

Assim, a linguagem (verbal, gestual e escrita) se torna um instrumento semiótico na nossa relação com o outro, nos processos de aprendizado e também da apropriação da própria escrita, sendo parte fundamental da nossa constituição enquanto sujeitos. Portanto, a linguagem é social, e sua função principal é a comunicação que possibilita a interação social como uma função básica que permite a organização do pensamento.

Muito embora a professora estivesse presente quase o tempo todo, o texto foi produzido a partir das escolhas das crianças e pela mediação recíproca dos colegas. Essa situação nos faz retomar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o caminho do aprendizado é realizado na interação com o outro, e o que o sujeito não sabe fazer sozinho hoje poderá fazê-lo num futuro próximo.

Nesse sentido, destacamos com Smolka (1996, p. 45) que

a escrita foi provocação [para Bruno] marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como intervenção e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Nessas condições, Bruno teve a possibilidade de (re)significar o vivido em relação à escrita, na medida em que, ao visualizar um texto com suas ideias, se fez tão integrado ao trabalho, saindo da condição de não produção de um texto para a condição de co-autor de um texto. O que ele não conseguira inicialmente fazer tornou-se possível por meio dessa mediação.

Considerando com Vigotski (1989, p. 73) que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores” e que essas formas ou processos psicológicos superiores somente são passíveis de serem compreendidos se determinarmos sua origem

e traçarmos sua história, nesse sentido, avaliamos a participação de Bruno na atividade como significativa em termos de aprendizado.

Considerações acerca do processo vivo

A discussão aqui proposta esteve relacionada às concepções de linguagem e de sujeito envolvidas nas práticas de alfabetização e aos modos de mediação como constitutivos do processo de aprendizagem de um sujeito que não simplesmente age sobre a linguagem, mas nela e por ela se constitui (re) significando seu modo de ser e estar no mundo. Importante aqui foi considerar “que o conhecimento do outro é mediatizado pela linguagem e pela experiência que temos de nós mesmos [nesse sentido] a opção foi buscar explicações não no feito, mas o que foi o fazer [...] mediante a compreensão do significado desse fazer para o presente que o produziu”. (MORTATTI, 2000, p. 303).

As análises possibilitadas pela pesquisa evidenciaram-nos que a atividade de Bruno fora significativa em termos de desenvolvimento e de sistematização da escrita. Pautadas em Vigotsky (1989, 2002), podemos afirmar que muito embora Bruno não estivesse fazendo seu registro por meio do uso das letras de forma convencional, de uma forma ou de outra, implicou-se na atividade, o que possibilitaria, em um futuro próximo, a apropriação do sistema de escrita.

Considerando ainda que a pré-história da escrita seja marcada pelos gestos e pelos signos visuais em estreita ligação e que o subsídio inicial para a linguagem gráfica é a linguagem oral, consideramos que, ao ler a carta para a professora, Bruno estivesse em processo de alfabetização, uma vez que sua atenção esteve voltada aos signos gráficos de forma não dicotômica aos significados daquilo que havia escrito. Ele efetivamente não estava alfabetizado, e não foram estas as atividades a alfabetizá-lo; no entanto, ao representar e nomear as letras, ao ditar trechos da carta para as colegas, o aluno teve a oportunidade de dar sentidos à sua produção e significar a escrita.

Como desconsiderar essas produções – no que diz respeito ao processo de alfabetização – se por meio delas Bruno encontrou um caminho para participar da atividade escolar de forma a enfrentar sua dificuldade de escrita ao mesmo tempo em que teve a possibilidade de se apropriar, ainda que rudimentarmente, dos modos de organização textual de uma carta?

No desenvolvimento das atividades junto aos alunos não alfabetizados de um 5º ano do ensino fundamental foram tecidas possibilidades que permitiram a Bruno acreditar que poderia ousar participar mais nas aulas e que muitos saberes poderiam ser compartilhados e conquistados com a ajuda dos amigos e da professora, num processo interlocutivo.

Retomando as ideias de Cagliari (1994) sobre o fato de que a escola não permite um tempo de aprendizagem da escrita como ocorre com a fala, pois

espera-se que a criança já escreva corretamente, sem erros, sem possibilidades de correções, sem comparações, em um curto espaço de tempo, destacamos a necessidade de um olhar atento aos sujeitos que vivem essa problemática, a fim de discutir os motivos pelos quais esses sujeitos chegaram ao 5º ano do ensino fundamental ainda sem estarem alfabetizados. Teria lhes faltado tempo? Acreditamos que não. Quais poderiam ter sido as implicações ao seu processo de aprendizagem, decorrentes das concepções de linguagem e de sujeito apresentadas? Que concepções de alfabetização pautaram os trabalhos dos professores dos anos anteriores junto a Bruno? Como os professores estão entendendo a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento? São questões que nos ficam e para as quais não temos respostas...

Essa pesquisa nos aponta a necessidade premente de um olhar que ultrapasse os muros da escola em direção às políticas públicas que determinam a educação neste país, o que envolve diretamente as políticas de formação de professores. É mister que os professores das séries iniciais do ensino fundamental conheçam a relação existente entre as diferentes concepções de linguagem e de sujeito delas decorrentes para que possam identificar a relação entre tais concepções e as perspectivas de alfabetização a fim de que a relação entre a concepção discursiva de alfabetização e o processo de letramento dos alunos possa efetivamente se materializar nas relações de ensino.

O processo vivido possibilitou que Bruno realizasse a atividade e, ao realizá-la, pôde aproximar-se da escrita como uma tecnologia que promove o desenvolvimento das formas superiores de pensamento. Ainda que consciente de suas limitações, a criança passou a reconhecer suas potencialidades, (re) significando a forma como se via e se entendia na relação com as outras pessoas e consigo mesmo, nas relações de ensino.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 196 p.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 468 p.
- BANDEIRA, Pedro. *A menina danadinha*. São Paulo: Ática, 2007. 64 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil) 238 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 7. ed São Paulo: Scipione, 1994. 189 p.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14) 104 p.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *DELTA*, [online], v. 17, n.spe, p. 01-09. Edição especial, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300001>>. Acesso em: 01 set. 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto em sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1997a, p. 39-46. 136 p.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. 252 p.

_____. Alfabetização e letramento – perguntas de um alfabetizado que lê. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/Textos/Letramento_e_Alfabetizacao_geraldi.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Criança e a Linguagem Escrita: considerações sobre a produção de textos. ALENCAR, Eunice Silva de. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 220 p.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília: MEC/Cefiel, 2005. 60 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216 p.

MACHADO, Ana Maria. *De carta em carta*. São Paulo: Salamandra, 2002. 31 p.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000. 372 p.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação) 136 p.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2011. 64 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1996. 135 p.

_____. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128. 204 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 194 p.

O ENSINO DO GÊNERO POESIA POR MEIO DOS JOGOS LÍMITROFES NA ALFABETIZAÇÃO

THE TEACHING OF POETRY GENRE THROUGH BORDER GAMES IN THE LITERACY

Neire Márcia da Cunha

Universidade de Uberaba (Uniuibe)
neire.cunha@uniube.br

Ana Maria Esteves Bortolanza

Universidade de Uberaba (Uniuibe)
amebortolanza@uol.com.br

Resumo

O artigo é parte de uma pesquisa (2013) desenvolvida com 23 crianças de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Uberaba (MG), com a finalidade de mostrar como os jogos limítrofes podem contribuir na apropriação da escrita e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. Parte-se da poesia “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles tendo como recurso metodológico os jogos limítrofes na aprendizagem da escrita por meio do gênero textual poesia. Os jogos limítrofes empregados – o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético – criaram nas crianças a necessidade de descobrir como se organiza o texto poético, sua significação social e os sentidos atribuídos nesse processo, evidenciando sua eficácia na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos limítrofes. Gêneros textuais. Poesia. Cecília Meireles

Abstract

The article is part of a survey (2013) developed with 23 children of 2nd year of elementary school in a public school in Uberaba (MG), in order to show how neighboring games can contribute to the appropriation of writing and consequently, in child development. It starts with the poetry Cecilia Meireles “Garden Auction” and the methodological neighboring feature games in literacy through textual poetry genre. Employees bordering games – dramatic play, the memory game and the poetic game – created in children the need to figure out how to organize the poetic text, its social significance and meanings attributed this process, demonstrating its effectiveness in literacy.

Keywords: Literacy. Bordering games. Textual genres. Poetry. Cecilia Meireles.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida com uma turma de 23 crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Uberaba (MG), por um período aproximado de quatro meses, de agosto a novembro de 2013. Escolhemos o gênero textual poesia por considerá-lo fulcral na aproximação dos aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento infantil, sendo uma das formas mais elaboradas da linguagem como expressão da arte e da beleza humana.

Para a investigação, os seguintes procedimentos e recursos de pesquisa foram utilizados: registros em vídeo justificado pelo fato de que “[...] a câmera fixa e seleciona um ângulo circunscrito da observação, permite repetir o evento e detalhar a observação” (CHIZZOTTI, 2005, p. 53-54). Também fizemos gravações em áudio em alguns momentos para facilitar a compreensão dos diálogos das crianças, transcritos para análise e, também, um registro fotográfico que captasse as crianças nas atividades e nos revelasse diferentes situações.

Organizamos todo material coletado em pastas específicas: fotos, filmagem, gravações e as produções das crianças devidamente digitalizadas e datadas. Logo procedemos à transcrição dos dados coletados, catalogando-os em ciclos temáticos que foram definidos a partir dos nomes dos poemas estudados: “Jogo de Bola”, “Leilão de Jardim” e “Os Carneirinhos”. No primeiro e segundo ciclos temáticos foram desenvolvidas cinco atividades e no terceiro quatro atividades. As atividades foram realizadas por meio de vários jogos limítrofes como o jogo dramático, jogo da memória, jogo poético, jogo das semelhanças e diferenças, além das múltiplas leituras e das produções textuais das crianças.

Para análise dos dados, buscamos Vigotski (1996, p. 289) ao afirmar que “a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado”. Com base nessa premissa, a pesquisa pautou pela análise explicativa dos fatos e processos estudados. De acordo com Vigotski (1996, p. 216), “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos”. Esse tipo de análise se caracteriza pela busca da explicação do fenômeno em relação à realidade, estabelecendo suas causas e suas consequências.

Em vista disso, ao realizarmos a análise dos dados, tomamos como princípio metodológico a análise do processo em vez do produto final, pois nossa preocupação foi focar no processo da pesquisa para captar o objeto em movimento, considerando sua dinamicidade e suas contradições no transcurso real: o processo de apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento infantil. Por isso, optamos pela análise explicativa dos dados coletados com apoio nos indícios, indicativos e sinais que deram visibilidade a esse processo nas atividades realizadas, buscando uma compreensão mais aprofundada

possível dessas evidências, por meio dos *jogos limítrofes*, no intuito de vislumbrar mudanças e transformações observáveis no comportamento das crianças.

Os poemas escolhidos para *corpus* para realização do estudo são de Cecília Meireles, extraídos do livro *Ou Isto ou Aquilo*, e as ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro, criadas no trabalho monográfico de conclusão do curso de design, na Universidade de São Paulo. Neste artigo, tomamos para análise parte das atividades desenvolvidas na pesquisa, os jogos limítrofes realizados com o poema “Leilão de Jardim”: jogo dramático, jogo de memória e jogo poético.

Os fundamentos teóricos que sustentam o estudo são brevemente apresentados, tendo em vista esclarecer os principais conceitos norteadores da coleta e análise dos dados.

O desenvolvimento infantil, a atividade e o jogo protagonizado

Os estudos na perspectiva histórico-cultural apontam que a criança, ao se apropriar das características socioculturais do meio que a circunda por meio dos instrumentos e signos, apropria-se das formas de relações humanas historicamente construídas. A relação da criança com o meio sociocultural se estabelece, portanto, de forma singular. De acordo com suas condições de apropriação, e a partir dessa relação, a criança modifica sua ação, reestrutura seu pensamento, significa a realidade em que vive atribuindo-lhe novos sentidos. É nesse movimento dinâmico e contraditório que a criança cria condições de desenvolvimento das bases psicológicas do processo de humanização (ELKONIN, 2009).

Portanto, para conhecer a criança, precisamos entender as fases do desenvolvimento infantil, como se dá a passagem de um estágio a outro, as características principais de cada momento de maior estabilidade, as crises como momentos de neoformações importantes. A compreensão desse processo tem grande importância para o ensino, pois as crises e os saltos qualitativos devem ser acompanhados e aproveitados pelo(a) professor(a) para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Cada período ou época do desenvolvimento humano se caracteriza por uma forma de atividade específica, pois seu conteúdo e objetivo mudam a partir da atividade guia. São três as principais atividades: o jogo protagonizado, o estudo e o trabalho. A passagem de um estágio a outro se caracteriza pela transformação da atividade guia em atividade secundária, num movimento contraditório e dinâmico, assim o desenvolvimento e a atividade estão intimamente relacionados. Nosso estudo situou-se na transição do jogo protagonizado para a atividade de estudo, por isso as atividades desenvolvidas na pesquisa foram alicerçadas nos jogos limítrofes.

Leontiev (2010), ao concluir seu exame sobre a brincadeira, na fase pré-escolar, define os jogos limítrofes como aqueles que

[...] situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são jogos didáticos – no sentido amplo da palavra – e jogos de dramatização por outro, e esportes e jogos de improvisação, por outro (LEONTIEV, 1988, p. 140).

Os jogos limítrofes constituem-se, portanto, de uma forma de jogo direcionado ao momento de transição da criança da atividade lúdica para a atividade não lúdica, de maneira que preparam o caminho para o desenvolvimento psíquico e para os jogos escolares, e contribuem para a inserção da criança na atividade de estudo, a atividade guia que se inicia em torno dos 7 anos.

Na infância, na faixa etária de 3 anos a 6, 7 anos, a atividade guia da criança é o jogo protagonizado, por meio do qual ela desenvolve os significados e os sentidos atribuídos às relações humanas no processo de apropriação do conhecimento, sendo que os conteúdos do jogo ampliam-se para as relações intersubjetivas mais complexas, estabelecidas por um objetivo comum. Nessa faixa etária, a criança quer ser como o adulto, mas não pode ainda agir como adulto, assim é por meio do jogo protagonizado que ela vivencia o sistema de relações da vida adulta.

A partir desses conhecimentos, conceitua-se, caracteriza-se e se justifica o uso dos *jogos limítrofes* como uma forma de organizar a atividade escolar na transição da atividade do jogo para a atividade de estudo, ou seja, na mudança da atividade lúdica para a atividade de estudo. As crianças participantes da pesquisa encontravam-se nessa transição, entre a atividade lúdica e a atividade de estudo.

A escrita, os gêneros textuais, a poesia

Analisar o processo de apropriação da escrita por meio de gêneros textuais implica inicialmente explicitar o que entendemos por ensinar. O conceito de ensino para Vigotski, segundo Prestes (2012, p. 66), “significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno”, pois é também uma “situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento”.

Mas como ensinar um objeto que é também um instrumento cultural complexo? Partindo do princípio de que a escrita é um instrumento cultural

complexo, sua apropriação pela criança não se dá pela simples apropriação do código alfabético, ou seja, pela codificação e decodificação de letras e sons. Mello (2012, p. 81) nos mostra que a criança se apropria desse instrumento cultural complexo pela “compreensão dos gêneros do discurso nas circunstâncias da comunicação cultural, pela compreensão da mensagem escrita, pela enunciação, por meio de uma ação voluntária por parte da criança, sob a orientação de alguém mais experiente culturalmente”.

Nessa perspectiva, a apropriação da escrita pela criança na fase de alfabetização só pode se concretizar a partir da compreensão das circunstâncias da comunicação cultural, a partir de *uma unidade da comunicação verbal*, de uma enunciação, de um texto que faça sentido para ela.

Para Bakhtin, um texto torna-se enunciado – uma unidade de sentido da comunicação verbal – quando associa dois fatores: o projeto (sua intenção) e a execução do projeto. A “inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles é que imprime o caráter no texto”, de maneira que um “texto é a expressão de uma consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 1997, p. 340-341). Miotello e Turati (2014, p. 16), autores bakhtinianos, definem o texto como “um conjunto de signos coerentes que se realizam no encontro de duas consciências, ou seja, que sua base de constituição se dá na interação social dialógica de interlocutores”.

Nesse sentido, compreendemos o texto como unidade da enunciação que tem uma intenção, um objetivo que se efetiva, consolida-se e materializa-se na relação dialógica estabelecida pelos interlocutores. O texto só existe quando há possibilidade de compreensão do sentido da comunicação verbal, a partir da relação dialógica de seus interlocutores, de tal forma que nos tornamos parte viva dele.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Assim, uma unidade da comunicação verbal se forma e se estabelece em todas as esferas da vida humana, sendo que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, [...] que denominamos gêneros do discurso”.

O autor distingue dois tipos de gêneros: os primários e os secundários. A diferença fundamental entre ambos é que os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, enquanto os secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Os gêneros primários são absorvidos pelos secundários e neles se transformam, adquirindo a característica peculiar da forma de enunciação do gênero secundário.

Neste sentido,

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Em vista disso, o desenvolvimento da língua escrita é marcado pelos gêneros do discurso, assim como os gêneros do discurso são impregnados pelas transformações das circunstâncias de comunicação verbal vivenciadas em situações reais, concretas e únicas que derivam da atividade humana.

Os diversos gêneros do discurso, na linguagem oral e na linguagem escrita, são marcados pela relação dialógica entre seus interlocutores que, por sua vez, provocam mudanças na relação dos interlocutores com o discurso, pois toda relação dialógica como relação de sentido se materializa nos enunciados da comunicação verbal. As mudanças sofridas pelos interlocutores provocam reestruturações, reorganizações que ampliam e renovam os gêneros do discurso. Essa relação dialógica implica que os interlocutores se modificam, evoluem e a língua, seja escrita ou oral, se desenvolve, amplia-se e se complexifica.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 7), “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode [...] ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. A apropriação da escrita por meio dos gêneros textuais, no espaço escolar traz outras implicações, uma vez que

[...] há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 7)

Entretanto, entendemos que a aprendizagem não pode ser separada do ensino, pois, para Vigotski (1988), aprendizagem e ensino formam uma unidade. O autor mostra que o processo de aprendizagem da escrita começa bem antes da entrada da criança na escola, portanto ela tem uma pré-história de desenvolvimento da escrita que precisa ser considerada na alfabetização.

Foram esses fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisa: a elaboração, a execução e a análise da organização do processo de ensino do gênero poético por meio dos jogos limítrofes, com foco no desenvolvimento integral das crianças.

A atividade de descoberta do texto: atos de leitura e de escrita

A forma de organização da atividade como descoberta do texto foi inspirada nas contribuições de Elie Bajard (2006; 2012). O autor propõe que a descoberta da escrita seja feita pelas crianças a partir de escuta de textos escritos, principalmente, de textos literários. Bajard salienta que, no plano da língua, existe uma grande diferença na forma de receber o texto impresso e o sonoro. O plano impresso exige da criança um longo processo de apropriação das regularidades da língua, do código convencional, dos sinais gráficos. O plano sonoro, diferentemente, necessita dos recursos culturais do convívio social para a compreensão da mensagem do texto, de forma que qualquer criança, tendo se apropriado ou não da leitura e da escrita, pode compreender um texto sonoro.

A escuta de textos literários oferece, assim, uma alternativa para as crianças que ainda não sabem ou não podem ler se beneficiem da mediação da voz alheia a fim de compreender a mensagem do texto, do seu significado. Ao ouvir a proferição do texto por uma pessoa mais experiente culturalmente, a criança se apropria do seu significado cultural, da cultura escrita.

Entretanto, como o próprio autor adverte, “escutar texto não é ler”, não basta escutar o texto para aprender a ler. De maneira que, “se o professor deve organizar a escuta de textos para que seus alunos se beneficiem das vantagens literárias e linguísticas que ele propicia, é imprescindível também que exija deles, em outros momentos, operações mentais de leitura” (BAJARD, 2006, p. 25).

Tendo em vista os fundamentos de Bajard sobre o ensino da escrita, planejamos as atividades de pesquisa com foco nos atos de leitura e de escrita de poesias para que as crianças se apropriassem das formas mais elaboradas do texto poético – os recursos estilísticos, vocabulário adequado e a sua estrutura.

Partindo desses pressupostos, a questão que se coloca é: Como ensinar a escrita como língua viva às crianças, na alfabetização, de forma que elas se desenvolvam integralmente? Esse foi nosso desafio, que passamos a analisar, partindo da apresentação do poema “Leilão de Jardim” às crianças participantes da pesquisa.

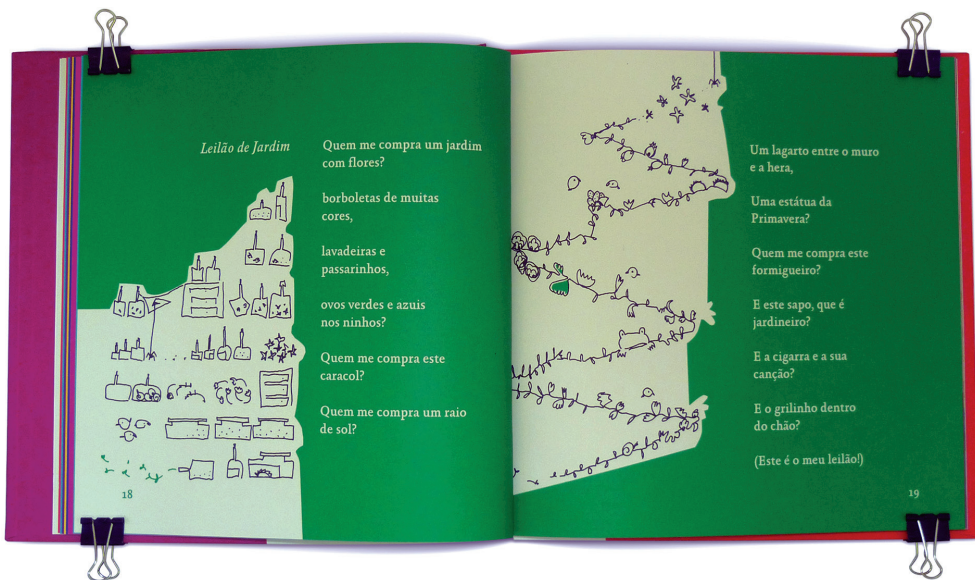
Análise das atividades em torno do poema “Leilão de Jardim”

As crianças participaram das atividades de descoberta do texto “Leilão de Jardim” e, posteriormente, das atividades de jogos limítrofes: o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético, como atividades criadoras no processo de apropriação da leitura e da escrita. No primeiro momento, formaram um semicírculo para a descoberta do texto em três ações: a escuta do poema lido pela pesquisadora, seguindo a exploração do texto para interpretá-lo e a busca das marcas poéticas.

A descoberta do texto

Na descoberta do texto do poema “Leilão de Jardim”, as crianças realizaram a interpretação coletiva do poema, exploraram seus recursos poéticos e o vivenciaram por meio do jogo dramático. Cada criança recebeu uma cópia e, ancorada nas imagens, fizeram as primeiras leituras. As palavras foram sendo por elas reconhecidas e significadas, e à medida que exploravam o texto iam atribuindo sentidos de acordo com a apropriação que faziam, partindo do significado da palavra leilão.

O slide de PowerPoint utilizado para apresentar o texto poético foi extraído do trabalho da ilustradora Gabriela Esteves Ribeiro, como podemos verificar na imagem que se segue. O texto em branco sobre um fundo verde, com elementos da poesia desenhados inversamente sobre um fundo branco.



Fonte: Gabriela Esteves Ribeiro (2012)

O jogo dramático

Depois de explorarem o texto, as crianças motivaram-se a criar oralmente um texto poético, parafraseando o poema “Leilão de Jardim”, como podemos observar no diálogo que se segue, e criam o “Leilão de relógio”.

Pesquisadora: *O relógio da tia Karla é lindo [...] Está sendo leiloado. Quem dá por ele dez reais? [...]*

Maria Lucia¹: *Eu dou cem reais!*

Luis Antonio: *Eu dou quarenta mil!*

[...]

Ronaldo L: *Eu dou cem mil!*

[A turma entra em completamente no clima de um leilão, todos dão lances ao mesmo tempo].

Maria A: *Cinquenta mil dólares!*

[...]

Pesquisadora: *Cinquenta mil, dou-lhe uma... Cinquenta mil, dou-lhe duas... Cinquenta mil, dou-lhe três. Vendido!...*

Gilberto I: *Uauu!*

O diálogo mostra que as crianças, no jogo dramático do leilão, mergulharam numa situação imaginária, mediados pela pesquisadora e impulsionados pelo desejo de experimentá-lo. Ao mediar, a pesquisadora colabora intencionalmente para criar uma situação imaginária – um leilão –, pois nessa faixa etária as crianças aprendem brincando ao imitar a vida dos adultos.

Podemos identificar no jogo dramático a situação imaginária – os papéis sociais, os objetos e as regras de um leilão – que aparece implícita e explicitamente no texto oral, isto é, o papel exercido pelo leiloeiro e pelos compradores, o objeto leiloado, as regras de lance e o desfecho final. Esse é um processo de significação social em que pela linguagem como instrumento cultural complexo operam com significados e ao operá-los atribuem sentidos ao texto.

De acordo com Smirnov (1960), as crianças relacionam-se com/pela linguagem oral e escrita e desenvolvem-se ao se apropriarem da situação imaginária vivenciada, pois o conteúdo do jogo dramático possibilita que assimilem as atividades tipicamente humanas: os modos de suas relações, as funções desempenhadas, a relação com os objetos socioculturais.

Durante as atividades de leitura, observamos que as crianças compreenderam como se organiza um texto poético, a partir das múltiplas leituras que propusemos, identificando os versos e as estrofes na sequência linear do texto

¹ Os nomes das crianças foram alterados para preservação de sua identidade.

e em diferentes sequências propostas e realizadas por elas. À medida que faziam diferentes leituras coletivas, identificavam as rimas, as estrofes, os versos e comparavam a estrutura textual do poema a outros poemas já lidos no desenvolvimento da pesquisa.

No jogo dramático, constatamos que as crianças estavam motivadas para a aprendizagem da escrita ao apropriarem-se das estruturas do texto oral e escrito, desenvolvendo a atenção voluntária e a imaginação criadora. O desejo de ler e escrever foi criado nas crianças pela forma como organizamos o processo de ensino que privilegiou a atividade criadora, partindo de uma forma elaborada de escrita.

Os diálogos revelam também o papel da linguagem na organização do pensamento infantil, que, para além de sua função de comunicação, é uma ferramenta psicológica fundamental no processo de apropriação da cultura escrita. Como ferramenta psicológica, a linguagem oral e escrita possibilita às crianças significarem o mundo e a si mesmas.

As atividades de linguagem oral e escrita criaram as condições necessárias para que as crianças generalizassem e abstraíssem os conceitos em formação, ou seja, no processo de compreenderem os significados da poesia, por meio das ações mentais, atribuíram novos sentidos que, em forma de cadeia, abrem caminho para novas generalizações até chegarem aos conceitos científicos. Esse processo é longo e tem sua culminância em torno dos 14, 15 anos quando atingem o desenvolvimento do pensamento abstrato e passam a desenvolver os verdadeiros conceitos científicos.

O terceiro diálogo que analisamos mostra a importância do papel social que a criança desempenha no jogo dramático do poema “Leilão de Jardim”.

Pesquisadora [Durante a organização dos alunos para o início da dramatização, escolhidos os personagens, de repente Gisele começa a chorar e reclama]

Gisele: *Eu não quero ser primavera, porque primavera não faz nada!*

Pesquisadora: *O que você quer ser?*

Gisele: *Uma borboleta!*

A fala de Gisele, durante a organização do jogo dramático, sugere um esgotamento da atividade lúdica na forma do jogo dramático no que se refere aos motivos da atividade, haja vista que no jogo dramático a motivação das crianças centra-se no processo da *atividade lúdica* (LEONTIEV, 1988). Gisele não quer ser primavera, quer ser borboleta – papel que faz sentido e a motiva na relação que estabelece com as outras crianças participantes da atividade.

Na transição entre o brincar e estudar, que coincidem com a mudança da criança da escola de educação infantil para o ensino fundamental, explica-nos Leontiev (1988) que o motivo da situação fictícia continua centrado no processo lúdico, ou seja, recriar a situação imaginária em si, embora o foco passe a ser a

forma da atuação em relação aos demais participantes do jogo no cumprimento do objetivo comum.

Ao chorar e afirmar “*primavera não faz nada!*”, Gisele revela uma preocupação com a forma de atuação no jogo em relação à atuação dos colegas para o cumprimento do objetivo comum: dramatizar a poesia. O dado aponta indícios de que, “na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Ela evolui, avança para um novo nível passando para o nível da consciência, por isso, na idade escolar, as crianças, aos poucos, tomam consciência das relações existentes entre o campo semântico, a situação pensada e a situação real no jogo. Isto é, tomam consciência do significado da atividade desenvolvida na realidade em que foi gerada.

No jogo dramático do poema “Leilão de Jardim”, as crianças demonstraram coerência entre os conteúdos da poesia e as ações dramatizadas, atuaram coletivamente e externaram seu contentamento no cumprimento do objetivo comum. Na foto à esquerda, Gisele aparece ao fundo, próxima ao cartaz, borboleteando durante a dramatização, gesto que manteve em volta de sua carteira alguns segundos para depois sentar-se com um semblante radiante de alegria e entusiasmo. Os indícios analisados sugerem que as crianças se apropriam voluntariamente das regras implícitas no jogo com enorme satisfação, envolvendo-se na atividade lúdica.

As imagens que se seguem mostram cenas do jogo dramático do poema “Leilão de Jardim”.

Dramatização do poema “Leilão de Jardim”.



Fonte: CUNHA, N. M., 2013.

Particularmente, a persistência de Laura durante a realização da leitura do poema “Leilão de Jardim” nos chamou a atenção. Ela apresentou dificuldades em reconhecer as palavras do poema, entretanto, não desistiu realizando três tentativas de leitura. O dado revela que a organização intencional do ensino

da escrita, voltada à criação de necessidades e motivos segue a linha de maior esforço de desenvolvimento, ou seja, Laura ainda não se desenvolveu o suficiente para apropriar-se da escrita sozinha, mas sua apropriação na atividade coletiva promoverá esse desenvolvimento, numa relação dialética de superação dessa contradição.

Ao dramatizar o poema, atribuindo-lhe sentido, Laura motivou-se para agir pela linha de maior esforço do seu desenvolvimento a fim de encontrar estratégias que a ajudassem a satisfazer seu desejo – ler e escrever –, indício este reforçado em outro momento da pesquisa quando leu a poesia para sua turma, demonstrando ter superado boa parte das dificuldades iniciais.

Outra dado que queremos destacar refere-se à conduta de Pedro. Ele não havia se manifestado verbalmente na atividade de descoberta do texto, permanecendo distante das diversas leituras realizadas e da exploração do texto, também ausente do jogo dramático. Entretanto no diálogo da pesquisadora com as crianças sobre o conceito de leilão, ao ser questionado, ele respondeu que se tratava de “um lugar onde se pode vender ou comprar alguma coisa”, demonstrando ter compreendido o significado da palavra leilão.

A resposta de Pedro à pergunta da pesquisadora deixa claro que ele compreendeu o conceito de leilão, mas fazendo um caminho diferente das outras crianças. Vigotski (2009) alerta que o processo de aprendizagem da criança tem uma estrutura específica, numa determinada lógica que, no desencadear do processo de instrução, isto é, de ensino e aprendizagem, seu deslocamento não segue a lógica do adulto ou a lógica do conteúdo ensinado, mas sim a lógica própria do sujeito que aprende.

Um terceiro dado nos chamou a atenção: a fala de três crianças sobre a conduta da turma em relação com a pesquisadora na atividade de ler. Nos momentos finais da atividade aqui analisada, a pesquisadora solicitou silêncio para fechar com a leitura da poesia trabalhada. Ao ouvir o pedido da pesquisadora, Renato disse:

Renato: Tia Neire, é porque, quando a gente leu, a senhora ouviu, agora a senhora vai ler, a gente tem que ouvir, né?

Márcio: Cada um respeita o outro.

Gisele: A gente tem que respeitar os outros e os mais velhos.

O fato sugere que as vivências das crianças favoreceram uma percepção mais clara das regras implícitas nas atividades coletivas, o que implica desenvolvimento infantil, particularmente, desenvolvimento da autorregulação da conduta. Os sentidos atribuídos pelas crianças como sujeitos leitores e sujeitos autores, provavelmente, favoreceram a percepção, de forma mais consciente, da necessidade da submissão às regras sociais como forma de autorregulação do comportamento durante a realização da tarefa.

Nos momentos finais da atividade, ao perceber que algumas duplas não conseguiam realizar a leitura do poema, a pesquisadora reestruturou a atividade, levando em conta alguns critérios, juntou em duplas crianças que em encontros anteriores se levantavam do lugar para procurar outras colegas, crianças que manifestaram maior afinidade emocional para oferecer e/ou receber ajuda, crianças que se aproximaram por maior afinidade intelectual e, finalmente, crianças que manifestaram o desejo de permanecer juntas. A mudança favoreceu significativamente a atividade de escutar e ler poesia.

A análise da atividade mostrou-nos que foram as próprias crianças que forneceram as pistas para a pesquisadora organizar adequadamente as duplas, levando em consideração suas potencialidades, observamos que as mais experientes auxiliaram as menos experientes a superarem as dificuldades no processo de apropriação da escrita. Poderíamos afirmar que uma observação cuidadosa das manifestações do comportamento infantil, nas condições objetivas da turma, indicou a forma adequada de organização em duplas, de forma a fomentar o processo de aprendizagem coletiva, considerando que as crianças apropriam-se primeiramente no plano interpessoal, entre elas, na atividade coletiva, para então apropriarem-se no plano intrapsíquico, individual, ou seja, por meios de ações internas.

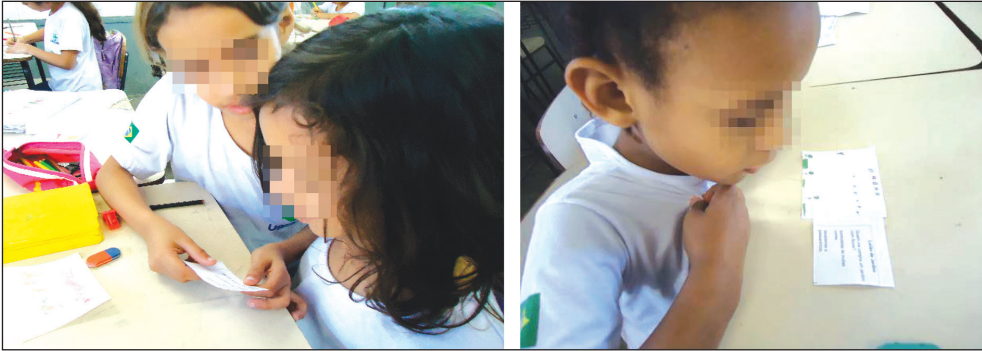
Na análise do jogo dramático – o leilão do relógio – destacamos o comportamento de Gisele durante a organização da dramatização, a persistência de Laura em realizar a leitura, a forma de apropriação do conceito de leilão por Pedro e a reação de alguns alunos diante do pedido de silêncio da pesquisadora. Esses dados apontam que os objetivos propostos foram alcançados nessa etapa.

Enfatizamos ainda que a organização das atividades intencionalmente planejadas, na descoberta do texto poético, contribuiu para que fosse criada nas crianças a motivação necessária para o jogo dramático, ao privilegiar a atividade coletiva, as relações entre as crianças e a pesquisadora. A relação dialógica oportunizou a expressão dos desejos infantis, desvendando formas diferentes de apropriação pelas crianças e de reorganização das duplas que se mostraram adequadas para o desenvolvimento infantil.

O jogo da memória do poema “Leilão de Jardim”

Na preparação do jogo da memória, as crianças se mostraram muito participativas nas etapas de elaboração e execução, notamos também maior desenvolvimento da atenção e da memória voluntária na realização dessa atividade. As crianças se organizaram em grupos de quatro, tendo como critérios as observações que havíamos realizado no jogo dramático.

À esquerda, Thaís lê com ajuda de Iara. À direita, Aline lê.



Fonte: CUNHA, 2013.

As imagens mostram o envolvimento das crianças na atividade coletiva do jogo de memória, atentas ao reelaborarem parte do poema “Leilão de Jardim”, por meio de desenhos que consideramos sua escrita pictográfica. Na imagem à esquerda, Iara acompanha e auxilia a leitura de Thaís com segurança e atenção. E, na imagem à direita, Aline lê um trecho da poesia. Ela recorre à função mnemônica da escrita para ler alguns versos, o que evidencia que sua memória voluntária está sendo desenvolvida. Provavelmente ela memorizara trechos da poesia que tinha ouvido várias vezes da pesquisadora e dos coleguinhas. A conduta de Aline indica que suas funções psíquicas de atenção e de memória se deslocaram para processos voluntários de sua parte, passando de um processo inconsciente e arbitrário para um processo lógico e consciente.

A maioria das crianças não apresentou dificuldades na elaboração do jogo, pelo contrário, demonstraram autonomia na tarefa: conversavam entre si, levantavam para pegar material emprestado, mostravam seus desenhos aos colegas, auxiliavam-se mutuamente na leitura e buscavam apoio nos demais. Necessitaram de poucas intervenções por parte da pesquisadora e obtiveram êxito na realização da tarefa.

O jogo de memória contribuiu para que as crianças ficassem mais atentas e utilizassem a memória voluntariamente, demonstrando ter sido uma opção metodológica adequada para desenvolverem estratégias de leitura e de escrita.

Jogo da memória “Leilão de Jardim”.

Leilão de Jardim
Quem me compra um jardim
com flores?
borboletas de muitas
cores,
lavadeiras e
passarinhos.

ovos verdes e azuis
nos ninhos?
Quem me compra este
caracol?
Quem me compra um raio
de sol?

Um lagarto entre o muro
e a hera,
Uma estátua da
Primavera?
Quem me compra este
Formigueiro?

É este sapo, que é
jardineiro?
É a cigarrta e a sua
carção?
É o g'rinho dentro
do chan?
(Este é o meu leilão!)

Fonte: CUNHA (2013).

Os desenhos elaborados pelas crianças no jogo de memória podem ser compreendidos como uma escrita pictográfica infantil, são indícios que compreenderam o texto poético na reelaboração por meio da escrita pictográfica, uma vez que haviam se apropriado do texto como uma unidade de sentido.

A seguir, as imagens apresentam um grupo jogando sendo assistido por outro grupo. Depois de elaborarem os desenhos correspondentes aos versos impressos, as crianças juntavam sua produção e realizavam o jogo da memória.

Jogo da memória “Leilão de Jardim”.



Fonte: CUNHA (2013).

A mudança na dinâmica da atividade se deu porque, no momento da execução do jogo, a pesquisadora percebeu que não haveria tempo hábil para ouvir a leitura de todos os grupos separadamente, então, decidiu reorganizá-los. Os grupos foram reagrupados, resultando em dois grupos com oito crianças: enquanto um quarteto jogava, o outro assistia. A situação emergencial mostrou que a nova disposição dos grupos intensificou o jogo, fazendo com que as crianças ficassem ainda mais atentas às jogadas. Os grupos compartilharam entre si as atividades do jogo de memória, auxiliando-se mutuamente na leitura e na execução, fatores que favoreceram a leitura do poema.

O bom desempenho das crianças no jogo de memória, em que a escrita pictográfica teve um papel decisivo, decorreu de quatro fatores interligados entre si. Há dois meses que as crianças desenvolviam suas atividades coletivamente, em dupla ou em grupos, portanto haviam criado o hábito de trabalharem coletivamente.

O segundo fator diz respeito à metodologia de elaboração do jogo de memória: as crianças conheciam os passos de elaboração, de organização e as regras do jogo, o que favoreceu o desenvolvimento da atividade em menor tempo, a aprendizagem ganhou ritmo e permitiu às crianças compreender e monitorar a leitura, apropriando-se de estratégias cognitivas.

O terceiro fator refere-se ao movimento do pensamento das crianças no jogo de memória. As crianças, inicialmente, tiveram dificuldade em transitar do geral para o particular e vice-versa, ou seja, passaram por situações mais complexas

ao decompor a poesia em partes e interpretá-la, voltando a reconstituí-la em sua totalidade. O fato de terem realizado esse movimento do geral para o particular e vice-versa parece ter facilitado o desenvolvimento de estratégias cognitivas para o jogo de memória.

O último fator diz respeito à forma de organização dos grupos, que se mostraram mais interativos na realização do jogo de memória, as relações grupais se fortaleceram e as crianças perceberam a importância do trabalho em equipe.

O jogo poético: produção do texto “Leilão de Brinquedos”

O objetivo da última atividade com o poema “Leilão de Jardim” foi proporcionar às crianças, em duplas, a produção escrita de uma poesia parafraseando “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles. O título sugerido foi “Leilão de Brinquedos”. Novamente, voltamos ao texto inicial para a leitura, exploração do texto e reconhecimento dos recursos poéticos. Em seguida, as crianças produziram seus textos em duplas. Ao parafrasear o poema “Leilão de Jardim”, as crianças realizaram uma atividade criadora, ainda que nem todos conseguissem empregar os recursos poéticos que foram trabalhados nas atividades desenvolvidas anteriormente.

Vigotski (2009) define atividade criadora toda atividade em que criamos algo novo, que pode ser um objeto do mundo concreto ou uma ideia, sentimento etc. Para o autor, a atividade criadora se realiza

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. (VIGOTSKI, 2009, p. 13)

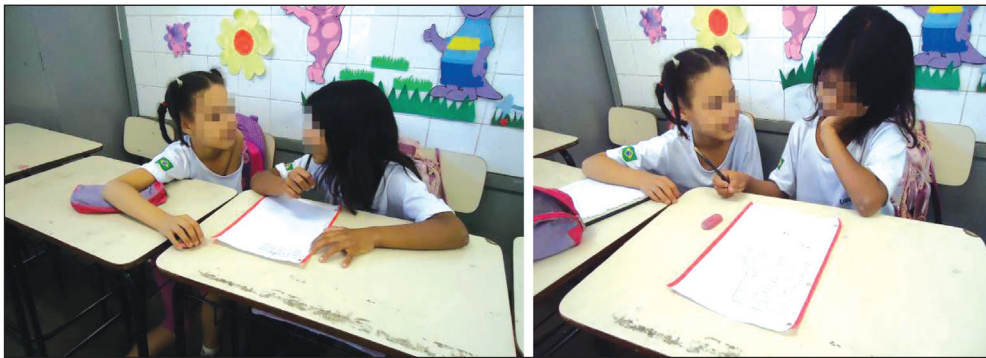
Assim, a imaginação pode ser definida como a base da atividade criadora que se expressa em todas as formas de vida humana: a vida cultural, artística, científica e técnica. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (2009, p. 14-15) ao afirmar que “tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. Nesse sentido, qualquer objeto da vida cotidiana é para Vigotski imaginação cristalizada.

Elegemos duas situações para analisar a atividade criadora das crianças. A primeira se refere ao processo de elaboração da produção da poesia por Maria

Lúcia e Aline. Percebendo-se que Maria Lúcia estabelecia um bom diálogo com Aline durante as atividades desenvolvidas, ao mostrar predisposição em ajudá-la, formamos uma dupla com as duas para elaborar o jogo poético “Leilão de Brinquedos”.

As imagens que se seguem mostram a dupla no processo de elaboração da escrita do poema “Leilão de Brinquedos”. Inicialmente, elas planejam a escrita no diálogo que estabelecem, decidem como será a produção e o papel de cada uma: Maria Lúcia escreve observada pela companheira; depois, Aline desenha sendo também assistida pela coleguinha. Podemos perceber as expressões de satisfação das crianças na elaboração do texto poético.


Produção do texto escrito de Maria Lúcia e Aline.



Fonte: CUNHA (2013)

A produção do poema “Leilão de brinquedos” da dupla mostra as marcas autorais de ambas. Aline participa da elaboração do poema acompanhando a companheira na atividade escrita, sendo motivada nesse processo a ilustrar o texto como podemos observar na imagem que se segue. A conduta de ambas revela que a organização em dupla para a produção textual é bastante adequada, propiciando a cada uma delas incidir na zona de desenvolvimento iminente da outra, ou seja, o que uma não conseguia resolver por si, a outra ajudava e vice-versa.

Produção do poema “Leilão de brinquedos” de Maria Lúcia e Aline.



The image shows a handwritten poem on lined paper. The text is written in a child's cursive script. Below the text are several simple drawings of toys: a yellow toy car, a red ball, a doll, a purple kite, a black teddy bear, a white robot, a white game controller, and a white laptop.

Leilão de Brinquedo

Quem me compra um carrinho
 Quem me compra uma boneca
 Quem me compra uma bola
 Quem me compra uma pipa
 Uma pipa colorida
 Quem me compra um skate
 Quem me compra um urso
 Quem me compra um robô
 Quem me compra uma bandinha
 Quem me compra um videogame
 Quem me compra um carrinho de boneca
 Quem me compra um *laptop*
 Quem me compra uma Barbie
 Quem me compra um quebra-cabeça

(ML e AL)

Fonte: CUNHA (2013).

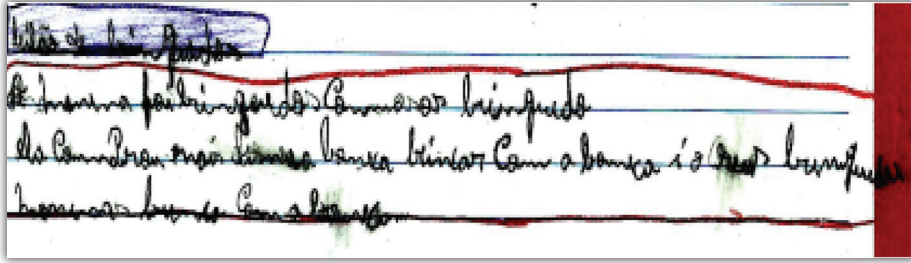
O outro episódio anunciado refere-se ao processo de elaboração do poema “Leilão de Brinquedos” pela dupla Elenice e Thaís.

No início da produção do jogo poético “Leilão de Brinquedos”, Elenice elaborou a produção escrita com pouca participação da parceira, Thaís. Num determinado momento, ela entregou a folha para Thaís, dando a entender que ela escreveria a outra parte do texto. Thaís, de posse da folha, tenta escrever algo, mas apaga, expressando angústia. Então, busca o olhar da pesquisadora, que observava a cena sem nada dizer.

A pesquisadora, percebendo sua angústia, intervém, dizendo: “Elenice, por favor! A Thaís está tentando escrever sozinha... Cuida dela!”. Elenice sorriu, balançou a cabeça afirmativamente, demonstrando ter compreendido e aceitado o pedido da pesquisadora. Momentos depois, a pesquisadora continuava a observar e viu que Thaís cochichava no ouvido de Elenice, ela segredava no ouvido de Elenice o texto para terminarem a produção poética.

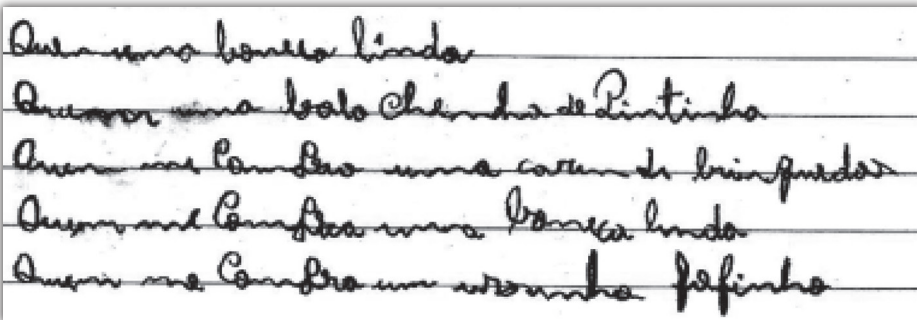
A imagem que se segue mostra os dois momentos, antes da ajuda, Elenice escreve um pequeno texto narrativo distante da proposta da atividade: parafrasear o poema “Leilão de Jardim”. Quando Thaís passa a participar ativamente da produção textual, como podemos observar nas duas fotos que revelam a produção coletiva, elas produzem outro texto poético.

Processo de produção de “Leilão de Brinquedos” por Elenice Thaís



Leilão de brinquedos

A menina foi comprar os brinquedos ela comprou mais uma boneca e foi brincar com a boneca e os seus brinquedos a menina brincou com a boneca.
(Texto de Thaís e Elenice)



Quem me compra uma boneca linda
Quem me compra uma bola cheinha de pintinha
Quem me compra um carrinho de brinquedos
Quem me compra uma boneca linda
Quem me compra um ursinho fofinho.
(TA e EL)

Fonte: CUNHA (2013).

Destacamos a forma peculiar de comunicação de ambas as crianças: o cochicho proposto por Thaís que resultou na escrita poética de Elenice. A análise coloca em evidência o engajamento de ambas na atividade a partir da intervenção da pesquisadora com um simples pedido a Thaís. Revela também que o jogo poético despertou em ambas a necessidade de cumprir as regras da atividade para obterem o produto final – a produção textual.

O dado analisado sugere uma evolução no processo de elaboração dos textos: a segunda produção registrada pela dupla apresenta uma estrutura textual qualitativamente melhor e mais adequada aos objetivos propostos na atividade. Enquanto a primeira elaboração da dupla apresenta uma tentativa de escrever um texto narrativo, a segunda apresenta uma evolução quanto a características do gênero poético, disposta em versos, com certa sonoridade poética como no uso das palavras *cheinha* com *pintinha*.

Enfatizamos ainda a relação que se estabeleceu entre as duas crianças no cumprimento do objetivo em comum: no começo da atividade, elas enfrentam algumas dificuldades para estabelecer um consenso sobre como elaborar a produção do texto poético, superada na elaboração do segundo texto, quando passaram a atuar coletivamente, o que resultou numa produção coletiva do jogo poético.

De forma geral, a turma realizou as produções textuais sem grandes dificuldades, em relativo silêncio, solicitando o apoio do colega e da pesquisadora quando necessário. As situações de pesquisa analisadas evidenciaram, de um lado, as formas de mediação pedagógica utilizada pela pesquisadora que possibilitou o diálogo, as trocas linguísticas, a intensificação do processo de apropriação da escrita e da leitura. De outro lado, a mediação semiótica, isto é, da linguagem oral e escrita permitiu às crianças apropriarem-se dos conhecimentos sobre a escrita e dos recursos poéticos para a produção do texto poético.

Algumas considerações

O modo de organização da descoberta do texto criou condições para que as crianças se expressassem oralmente e por escrito, abstraindo a essência do texto poético em seus aspectos formais e semânticos, partindo do conceito da palavra leilão e da apropriação da estrutura textual do gênero poesia.

O jogo dramático proporcionou uma vivência pelas crianças carregada de sentidos ao representarem os conteúdos do poema “Leilão de Jardim”, atividade que despertou nelas o desejo de ler e escrever; para além do pensamento, elas foram afetadas pela poesia. Ao mesmo tempo, o jogo dramático garantiu as condições objetivas para criar a motivação necessária para a produção textual, ao mostrar às crianças a necessidade de apropriação das regras sociais. Ainda

oportunizou espaço de diálogo e desvendou formas diferentes de apropriação do conhecimento pelas crianças.

Configurou-se também com uma importante ferramenta para que os pequenos vivenciassem o poema de forma coletiva, descobrissem seu significado e lhe atribuissem sentido. Os momentos de leitura pelas crianças de suas próprias produções escritas oportunizaram o desenvolvimento do respeito e da valorização das produções elaboradas por cada dupla, favorecendo o reconhecimento da atitude autora e leitora bem como a consciência de que atividade de produção textual gera um produto final – o texto.

Os jogos limítrofes com o texto poético criaram as condições objetivas para que as crianças manifestassem e superassem suas dificuldades nas atividades de ler e escrever, por meio de múltiplas linguagens – a corporal, a pictográfica e a escrita. Apontamos também que houve uma mudança de comportamento dos pequenos leitores e autores no ato de ler e de escrever, evidenciada nas marcas de autoria na produção do poema “Leilão de brinquedos”, ao assumirem-se como sujeitos de sua palavra.

Quanto aos aspectos de desenvolvimento da atenção e da memória voluntárias, notamos que o jogo de memória favoreceu o desenvolvimento crescente da atenção dirigida e da memória voluntárias das crianças na apropriação das regras do jogo, no desenvolvimento ascendente da autonomia requeridas nas jogadas.

Enfim, os jogos limítrofes criaram as condições necessárias para despertar nas crianças o desejo de se apropriar do texto poético, a necessidade de ler com compreensão, de descobrir a significação social do texto poético e lhe atribuir novos sentidos. Os três jogos limítrofes trabalhados nas atividades – o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético – mostraram que um ensino intencionalmente organizado para a aprendizagem da escrita por meio do gêneros textuais pode favorecer a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo na alfabetização.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAJARD, E. Escuta do texto ou leitura. In: *Na ponta do lápis*, ano VI, n. 13, 2006. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option>>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ELKONIN, D. B. *A Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 1988.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). *Educação e sociedade: Questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MIOTELLO, V.; TURATI, C. A. Para uma leitura do texto materialmente heterogêneo. Disponível em: <www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/view/199/159>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PRESTES, Z. R. *QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA*. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese de doutorado, UnB, Brasília, 2010.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SMIRNOV, A. A. *et al. Psicologia*. México: Editora Grijalbo: 1960.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

_____. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista GIS*, nº 11, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antecedentes/rvgs11.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática. 2009.

_____. ***A construção do pensamento e da palavra***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: , <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.