

“PRECISA DA AJUDA DE ALGUÉM QUE JÁ SABE”: SENTIDOS DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS SOBRE A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

“I NEED HELP FROM SOMEONE WHO ALREADY KNOWS”: SENSES OF NON-LITERATE
CHILDREN ABOUT MEDIATION IN LITERACY PROCESSES

Ana Clarissa Gomes de França

Secretaria Municipal de Educação de Natal, RN
anaclarissarn@gmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
denisemclufrn@gmail.com

Elaine Luciana Sobral Dantas

Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFRSA
sobral.elaine@gmail.com

RESUMO

O texto discute sentidos atribuídos por crianças que não conseguiram se alfabetizar após os três primeiros anos do Ensino Fundamental sobre o processo de alfabetização. Como parte de um estudo mais amplo que envolve outros eixos de significações, o recorte põe em destaque o que as crianças compreendem como sendo necessário para que possam aprender, bem como o que dificulta suas aprendizagens. A pesquisa assume uma perspectiva qualitativa e se orienta por princípios da abordagem histórico-cultural e do dialogismo de M. Bakhtin (FREITAS, 2003). Dos dados construídos mediante entrevistas com cinco crianças de escolas públicas emerge a mediação pedagógica como condição à interação criança-escrita e às possibilidades de apropriação de suas dimensões de sistema de representação e de linguagem – produção discursiva.

Palavras-Chave: Alfabetização; Mediação; Crianças não alfabetizadas; Sentidos infantis.

ABSTRACT

The text discusses meanings attributed by children who were unable to become literate after the first three years of Elementary School on the literacy process. As part of a broader study that involves other axes of meanings, the cut highlights what children understand as being necessary for them to learn, as well as what hinders their learning. The research assumes a qualitative perspective and is guided by principles of the historical-cultural approach and M. Bakhtin's dialogism (FREITAS, 2003). From the data constructed through interviews with seven children from public schools, pedagogical mediation emerges as a crucial factor for the child-writing interaction and the possibilities of appropriating its dimensions of representation system and language-verbal interaction and discursive production.

Keywords: Literacy; Mediation; Non-literate children; Children's senses.

Introdução

Tematizar a alfabetização a partir de sentidos-dizeres elaborados e expressos por crianças que não conseguiram se alfabetizar envolve considerar perspectivas ainda pouco levadas em conta nas discussões acerca do tema, mas que precisam ganhar visibilidade, dada sua relevância para uma compreensão mais alargada – e mais justa – sobre as muitas dimensões-facetas (SOARES, 1985; 2003) que constituem o processo de aprendizagem (e não aprendizagem) da língua escrita no contexto escolar.

Na história das discussões acerca da alfabetização, os resultados de não aprendizagem de significativo contingente de aprendizes dos anos iniciais de escolarização têm centralidade pelo que indicam de desafio aos sistemas educacionais considerando-se o lugar da alfabetização nas aprendizagens escolares, iniciais e posteriores, bem como nas relações sociais como um todo, em processos de inclusão e exclusão.

Quanto aos fatores determinantes para essa situação que persiste até os dias atuais, em que pese reconhecidos avanços no quadro em nosso país, Soares apontava, já em 1985, que o problema comumente identificado como fracasso na alfabetização precisava ser compreendido de modo mais abrangente, como multideterminado e multidimensional, visto que o processo que envolve é de natureza multifacetada e, por isso, requer perspectivas teóricas múltiplas e integradas para sua compreensão e enfrentamento.

Orientando-se por essa perspectiva e considerando diferentes fatores e dimensões do processo e de seus resultados a pesquisa da qual se recorta o presente texto foi desenvolvida com o objetivo de analisar o que pensam, sobre a alfabetização, crianças que, mesmo tendo frequentado regularmente a escola do 1º ao 3º ano, período identificado como Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2010) não alcançaram aprendizagens consideradas básicas ao domínio de práticas de ler e escrever. Como significam, compreendem, sentem suas não aprendizagens? Como pensam que acontece o processo? O que consideram necessário para aprender?

Esses questionamentos emergem de nossas vivências acadêmicas e profissionais nas quais se constituem duas compreensões fundamentais:

- de alfabetização como processo de apropriação da língua escrita que envolve aprendizagem e desenvolvimento de capacidades-conhecimentos diversos - conceitos e procedimentos básicos à leitura-compreensão e escrita-produção de textos escritos; que é mediado em relações sociais e simbólicas; que consiste em direito de toda criança, dado o lugar da escrita em nossa sociedade (FRADE, 2022) e dadas as condições desiguais de acesso e vivência de textos escritos, bem como de domínio de suas regras de funcionamento, o que faz da escola espaço fundamental de seu aprendizado – e ensino;

- de crianças – aprendizes – como pessoas concretas, sujeitos de direitos, “[...] sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”. (KRAMER, 2007, p. 15); com especificidades – necessidades e capacidades próprias à sua faixa etária e também à sua condição de vida sociocultural –, capazes de produzir cultura, em articulação à cultura na qual se encontram imersas, como ações e sentidos singulares sobre si e sobre a realidade, cujo conhecimento e consideração podem contribuir para incluir, nas visões de mundo existentes, seus pontos de vista e, desse modo, incluir as próprias crianças nas concepções e decisões que lhes dizem respeito, propiciando sua participação, enriquecendo as visões existentes e ampliando ações do meio social a favor delas, as crianças.

No caso específico da alfabetização, a pesquisa desenvolvida e da qual trazemos um recorte, nos possibilitou conhecer seus modos de pensar e sentir sobre esse processo que as inclui/exclui. Para a presente discussão, destacamos seus dizeres pertinentes ao que consideram ser necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita e o que torna/tornou a aprendizagem difícil para elas. Os sentidos que expressaram sobre esses aspectos entrelaçam seus contextos-condições de vida, suas relações com a escrita na família e na escola e evidenciam as mediações necessárias e (im)possíveis de que precisam e que tiveram/têm acesso. Sua compreensão pode nos dar referências para repensarmos nossas concepções sobre processos e resultados, políticas e práticas pedagógicas nesse âmbito.

Para a organização da discussão trazemos uma sistematização das concepções teóricas que fundamentam o estudo, os aportes e procedimentos metodológicos e a discussão dos dados construídos - os dizeres das crianças nos quais se destacam a mediação necessária e aspectos da escrita como objeto de conhecimento.

Crianças e Alfabetização: aprendizagem, interação, mediação e significação

As visões acerca da(s) criança(s) e da(s) infância(s) são construções históricas e sociais, modificam-se em função das transformações que se produzem na sociedade e nas relações sociais e refletem nos modos como as crianças são percebidas em cada tempo e espaço, em cada classe e grupo social. Dentre/entre essas transformações, mobilizadas por elas e, ao mesmo tempo, mobilizando-as, encontram-se as mudanças nas produções científicas acerca da criança e da infância.

Emergentes em diferentes campos do conhecimento, teorizações diversas têm contribuído para que possamos compreender a infância como categoria social, vinculada às características humanas e seus ciclos geracionais e como “período da história de cada um” (KRAMER, 2007, p. 13). Em nosso país, conforme a legislação vigente (ECA, 2019) “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Além dessa dimensão geracional-etária, o conhecimento sobre a criança e a infância – oriundo da História da Infância, da Sociologia e da Sociologia da Infância, da Psicologia, entre outras – tem possibilitado alargar essa compreensão a partir de sua vinculação ao meio social e cultural, pondo em destaque outras marcas que definem a condição de ser criança e de viver a infância, como classe social, raça, etnia, gênero, religião... Desse modo, podemos – e precisamos – compreender que as crianças ocupam lugares e desempenham papéis diferentes nos contextos e relações conforme a organização social. Em condições diferenciadas, as crianças são vistas de modo diverso e são, portanto, múltiplas as infâncias, definidas como condição de ser criança.

Ao mesmo tempo, dessa/nessa compreensão de muitas perspectivas têm sido ressaltadas as especificidades da(s) criança(s) – necessidades e capacidades. Nas relações entre as marcas de sua pertença à espécie humana e as condições socioculturais que demarcam sua condição de ser-viver como criança, reconhece-se que as crianças são capazes de aprender e se desenvolver, mas que precisam de condições de possibilidades para que se realizem suas potencialidades, o que as torna sujeitos de direito. Ao mesmo tempo que precisam de proteção e cuidados, são capazes de produzir cultura – modos de ação e sentidos próprios vinculados às realidades em que vivem e impregnados de imaginação e reinvenção, o que as torna capazes de participar de seus contextos de vida. Portanto, suas significações são parte dos modos de compreensão vigentes na sociedade, assim, precisam ser conhecidas e consideradas nos processos e práticas a elas destinados. (KRAMER, 2007; SARMENTO, 2007).

Essa concepção de criança relaciona-se com uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento humano a qual considera que esses processos – interdependentes – se produzem em cada sujeito por sua inserção no meio social, em relações de interação mediada com as práticas da cultura, mediação que é social-pedagógica e simbólica – pelos outros e com/pela linguagem, pelos signos – como processos de apropriação de modos de funcionamento que são sociais e que se transformam, se convertem em individuais por meio de “operações com signos”, como significação do que é vivido-compartilhado nas relações. (VIGOTSKI, 1991; SMOLKA, 2000).

O reconhecimento de que esses processos não são lineares e nem imediatos, mas mediados, põe em relevo a necessidade de outro(s) na relação de aprendizagem, de apropriação dos objetos da cultura, considerando-se que “o caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo outro, mediador entre a criança e universo cultural” (PINO, 2005. p. 59). Esse papel da mediação-do mediador é destacado por Vigotski também quando descreve afirma que as aprendizagens impulsionam processos de desenvolvimento: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (VITOTSKI, 2007, p. 103). Portanto, o caráter social-cultural da mediação – sua necessária organização, sistematização e qualificação – é afirmado como base para aprendizagens e desenvolvimento de funções humanas-culturais.

No âmbito dessa abordagem, o conceito de mediação é compreendido na perspectiva sócio-histórica, como um processo interpsicológico que possibilita o desenvolvimento e a interiorização das funções psicológicas superiores nas interações com o contexto sociocultural.

O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo - apropriação - no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento. (NOGUEIRA, 1993, p. 14).

Destacam-se, nessa compreensão de desenvolvimento humano como processo geneticamente social, o papel das interações – a partilha, o compartilhamento – e da linguagem – da elaboração conjunta e singular de significados e sentidos. Para Smolka (2017, p. 27) “O conceito de interação social implica, portanto, que as pessoas se afetam umas às outras; que as ações de umas provocam (re)ações em outras”. A linguagem, por sua vez, é compreendida como forma-lugar de interação humana-social (GERALDI, 1997) e, além disso, como atividade constitutiva do psiquismo humano – como matéria da constituição “do pensamento, do conhecimento, da subjetividade” (SMOLKA, 2017, p. 27).

É nessa perspectiva – de aprendizagem como resultante de interações, mediações e significações com/sobre os objetos da cultura que compreendemos a alfabetização – como um processo de apropriação da linguagem escrita, que envolve apropriações diversas: o conhecimento-vivência da cultura escrita, a funcionalidade e diversidade dos textos que circulam no meio social; a compreensão do funcionamento – elementos e regras do sistema de escrita alfabética e sua relação com a língua oral; o desenvolvimento de conceitos e procedimentos necessários à produção (escrita) e à compreensão (leitura) de textos. (SOARES, 1999; 2011; LOPES, 2012; SMOLKA, 2012). Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem e desenvolvimento de natureza social-interacional, cognitiva e linguística – conceitual, dialógico, discursivo, que implica mediação intencional e sistemática ou, como nos propõe Smolka, relações de ensino, como prática humana compartilhada e discursiva.

Que acontece, por sua vez, “na mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual”. (NOGUEIRA, 1993, p. 15).

Sendo assim, nos processos de alfabetização de crianças, são necessárias múltiplas formas de interação com os textos escritos, nas quais elas possam experimentar ler com ajuda do outro, escrever tecendo relações com seus conhecimentos iniciais em um processo de significação - de produção de sentidos, pautado em suas vivências com a linguagem escrita e nas mediações que lhes são propiciadas. Como apontado por Nogueira:

A criança se apropria da escrita através dos processos de atividade mediada, em instâncias inter-relacionadas (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos). Nesses processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção no espaço escolar. (NOGUEIRA, 1993, p. 31).

Com relação ao processo de alfabetização, o reconhecimento do papel da escola e da mediação pedagógica – que se faz como social e simbólica – tem sido compreendido de modos diferentes ao longo da história, mobilizados, também, por produções científicas e por outras transformações na sociedade e nas relações sociais, nos diferentes modos de distribuição de bens materiais, culturais e simbólicos.

A partir de contribuições de campos teóricos diversos, especialmente dos fundamentos teóricos e metodológicos ancorados em abordagens sócio interacionistas e discursivas, a alfabetização é concebida, atualmente, como processo de apropriação da língua escrita, que envolve relações de ensino e de aprendizagem. Tal perspectiva tem buscado fomentar políticas e práticas pedagógicas que considerem os sujeitos e a complexidade de seus processos de alfabetização, para que as crianças avancem na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos anos 1950 havia um número significativo de crianças não alfabetizadas no país, 50,6% da população brasileira chegava aos 15 anos sem estarem alfabetizados. O critério de avaliação usado para chegar a esses dados era a leitura e escrita de um bilhete simples, pela/pelo criança/jovem/adulto, atualmente esse critério tem sofrido modificações. Após quase sete décadas, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, resultados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD) realizada em 2018, apontam para um número bem inferior, de 6,8% de pessoas que chegam aos 15 anos nessa condição.

Em que pese o reconhecimento desse avanço, quando pensamos nesse percentual considerando apenas crianças matriculadas em turmas de alfabetização, esse número é bem diferente. Segundo os últimos dados publicados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016, 54,73% de crianças acima de 8 anos apresentavam níveis insuficientes de leitura e de escrita. Essa avaliação era realizada com crianças que estavam concluindo o então chamado Ciclo de Alfabetização, que, à época, compreendia as turmas de 1º, 2º e 3º anos. Atualmente, essa avaliação foi integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passou a avaliar crianças que estão concluindo o 2º ano do Ensino Fundamental. Outra fonte de avaliação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apesar de não ter como foco o percentual de crianças alfabetizadas/não alfabetizadas, divulga dados referente à reprovação, que dão indícios acerca da alfabetização de crianças matriculadas em turmas de 4º e 5º ano.

Esses índices, ao mesmo tempo que nos apontam os avanços significativos em relação à alfabetização de crianças mobilizados por pesquisas e políticas públicas, mostram que ainda há um contingente significativo de crianças, notadamente de escolas das redes públicas, que não têm conseguido aprender a ler e escrever. Esse (re)conhecimento, juntamente às nossas experiências acadêmicas e profissionais, tanto na escola em seus anos iniciais, quanto no ensino superior, na formação de professores, nos instigou a olhar para essas crianças-estudantes que frequentam a escola por três anos e não avançam em suas aprendizagens, buscando conhecer-compreender o que elas pensam/sentem em relação a essa situação.

Aportes e Procedimentos Metodológicos do Estudo

A pesquisa da qual esse texto é um recorte foi orientada por princípios da pesquisa qualitativa, articulados a proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (1991) e de M. Bakhtin (2010) para as pesquisas sobre processos humanos e sociais (FREITAS, 2003). Nessa perspectiva, os estudos enfatizam o caráter subjetivo do “objeto”, privilegiando as significações dos sujeitos - pesquisados e pesquisadores - envolvidos na pesquisa, considerados em sua constituição histórica, social e simbólica. Os objetos, como processos humanos, são compreendidos em suas relações com os contextos e, ao mesmo tempo, em relação com as significações-discursos-textos produzidos nas interações como coparticipações; não estão prontas, são elaboradas nas situações produzidas pela/na pesquisa.

Ao tomarmos como foco de estudo, os sentidos elaborados pelas crianças, consideramos que elas “produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência”. (ROCHA, 2008. p. 46). Seus dizeres são analisados-discutidas como sentidos, compreendidos como parte do processo de significação (enquanto processo de conversão de funções sociais em individuais) que envolvem todos os aspectos da vida psíquica – significados, conceitos, memórias, sentimentos, afetos – assumindo uma natureza individual-social. Por estarem vinculados aos diversos contextos de interação dos sujeitos e por serem vinculados aos signos, são menos estáveis, mais fluidos, portanto, envolvem e ultrapassam os significados. Nesse processo “o que é internalizado é a significação da relação com o outro, significação aqui tomada como marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação” (SMOLKA, 2004, p. 43; PINO, 2005), com centralidade na linguagem.

Considerando essa perspectiva, é necessário que as pesquisas em que as crianças são sujeitos, aconteçam a partir de um olhar sensível, responsável, com compromisso ético preocupações que envolvem o consentimento de adultos e/ou instituições responsáveis por elas, conhecimento de seus contextos de vida, utilização de linguagem clara adequada às crianças e suas próprias linguagens, delimitação de tempos e espaços destinados às situações de interação com elas, respeito às suas singularidades e cuidado com sua integridade, em especial, com sua autoria enquanto sujeitos participantes (CAMPOS, 2008). A partir dessas preocupações, em comum acordo com as crianças e com seus responsáveis, elas são identificadas pelas letras iniciais dos seus nomes.

Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, conduzidas como conversas, com flexibilização em relação ao roteiro e agendadas segundo a disponibilidade das crianças e seus responsáveis. Como essa fase da pesquisa foi realizada no ano de 2021, em um contexto ainda marcado pela pandemia do Covid-19, quando se definiu a suspensão das atividades presenciais – decisão estendida, no município de Natal, RN, até meados desse ano – toda as interações e comunicações com as crianças e com suas famílias só foi possível por meio de ligação telefônica e por meio de aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Como afirmam Schmidt; Palazzi; Piccinini

(2020, p.962) nesse cenário, “em função da COVID-19, a realização de coleta de dados *online* é uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas”.

Em função das possibilidades das crianças e de seus familiares, algumas entrevistas¹ foram realizadas por ligação convencional de telefone celular e outras por chamada de vídeo. A construção de dados *online* por meio de entrevistas exige algumas adaptações. “É importante estar atento ao tempo de duração considerando que o tempo excessivo ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs pode ser cansativo aos sujeitos participantes, em comparação às entrevistas presenciais” (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI. 2020, p.962). Assim, as entrevistas tiveram duração de vinte a trinta e minutos, sendo todas elas gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Pelos limites impostos pela condição do distanciamento social, pelas peculiaridades infantis e pelo caráter delicado do tema para as crianças, as entrevistas foram conduzidas com o cuidado de permitir reiteraões, retomadas, questionamentos e esclarecimentos (KRAMER, 2007) por ambas as partes - sujeitos e pesquisadora.

As crianças participantes da pesquisa

A chegada às crianças participantes se fez mediante contato inicial com gestores, coordenadores e professores para identificação de alunos que já haviam cursados os três primeiros anos do Ensino Fundamental, mas não tinham sido alfabetizados. Desse modo foram apontadas 5(cinco)² crianças não alfabetizadas, com idades entre 9 e 12 anos e matriculadas em turmas de 4º e 5º anos. Para as primeiras aproximações, mantivemos contato com as famílias e, após autorização, enviamos um vídeo elaborado para as crianças explicando o objetivo da pesquisa e convidando-as a participarem.

Quanto às suas interações com a escrita em seus contextos familiares, as crianças, em sua maioria, moravam com pessoas não alfabetizadas. Elas nos revelaram que o contato que tinham com livros era apenas no ambiente escolar, o que, naquele momento, devido a suspensão das aulas presenciais, não estava acontecendo. Duas delas já tinham histórico de reprovação na escola e duas já haviam frequentado “aulas de reforço”. Nos contextos de vida descritos revelaram semelhantes condições restritas de interação com materiais e práticas de leitura e escrita.

Quanto aos conhecimentos pertinentes à língua escrita, as crianças revelaram situações comuns. Das cinco, apenas uma não conhece todas as letras do alfabeto e não escreve seu nome completo; todas diferenciam letras de números, reconhecem seu nome escrito e nomes de familiares mais próximos. Algumas conseguem reconhecer palavras presentes em seu cotidiano. Nenhuma consegue escrever palavras alfabeticamente e nem ler – decodificar e compreender – palavras (conhecidas ou não). Todas revelaram que não conseguem escrever com autonomia, mas que conseguem realizar cópias – do quadro ou de outros colegas – mas com lentidão.

Os discursos produzidos pelas crianças nos momentos das entrevistas individuais nos permitiram analisar os sentidos que elas atribuem ao processo de alfabetização, ao que consideram ser necessário para que alguém consiga aprender, o que consideram ter dificultado-impedido sua aprendizagem, como se sentem por não terem aprendido a ler e escrever.

1 Em todas as entrevistas as crianças estavam acompanhadas pelos seus responsáveis e tinham liberdade de respostas. A presença do responsável foi combinada como eles- adultos e crianças- antes mesmo do agendamento da entrevista e os pais estavam cientes de que não deveriam intervir nas respostas das crianças.

2 Devido ao contexto de suspensão de aulas presenciais pela pandemia, os professores apresentaram dificuldades em identificar quais eram os alunos não alfabetizados, por isso esse número de sujeitos.

Os dados construídos foram analisados a partir de exercícios de aproximações e distanciamentos, comparações e agrupamentos, numa perspectiva discursiva (KRAMER, 2003), buscando sentidos nos entremeios de seus dizeres, compreendendo que estes têm relação com suas vivências, suas histórias, contextos e relações sociais dos quais participam.

Sentidos elaborados por crianças não alfabetizadas sobre os processos de aprendizagem e ensino da linguagem escrita – a mediação como condição

Ao serem questionadas em relação ao que pensam ser necessário para que uma pessoa aprenda a ler e escrever, as crianças revelaram, em seus dizeres:

PA: Para aprender a ler, **precisa de ajuda de alguém que já sabe**. (Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021)

RA: Eu, que eu saiba, **precisa entrar num “reforço”**.

(Entrevista realizada por ligação convencional em 25/05/2021).

A mesma criança PA, ao ser indagada porque não conseguia fazer as tarefas, afirmou:

Porque nesses dias, minha mãe fez uma cirurgia, e **‘num’ tinha como ninguém me ensinar**, o ano passado³ **não tinha como ninguém me ajudar**, aí eu fiquei parado, sem estudar, aí nesses dias ela começou a me ajudar.

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021)

As crianças apontam para a necessidade, em sua relação de aprendizagem com a escrita, da intervenção, da ajuda de outra pessoa, mas de alguém que “já sabe”, demonstrando, desse modo, entenderem que a ajuda necessária requer conhecimento sobre o objeto a ser aprendido. De um leitor experiente que possa ensinar, ou seja, de mediação pedagógica, indo ao encontro do afirmado por Vigotski frente à relação sujeito-objeto de conhecimento: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”. (VIGOTSKI, 1991, p. 40). Para o autor, na escola, essa “outra pessoa” é o professor – esse “outro mais experiente” com suas ações de ensino que demandam organização – intencionalidade e sistematicidade.

Ao explorar as relações entre ensinar e significar, Smolka (2017) aponta que na etimologia das duas palavras há a noção de signo. Para a autora, “ensinar e significar implicam formas de (inter)ação, (oper)ação mental, trabalho com signos” (2010, p. 128). E que o ensinar, como gesto-ação com signos, envolve apontar, marcar, significar, de orientar. E sendo com/pelos signos, não é coincidente, linear, comporta “não co-incidências”, incompletudes, heterogeneidade.

No caso específico do reforço escolar, geralmente recorrem a ele as crianças que estão necessitando de uma mediação mais direta e específica, para além do que elas têm na escola, junto às turmas, reafirmando assim que para que avancem na compreensão e domínio da escrita em suas dimensões de sistema e de linguagem, é necessário que sejam acompanhados de forma competente e contínua por outros mais experientes (VIGOTSKI, 1991), o que nem sempre acontece, pois é senso comum que, muitas vezes, o trabalho de “reforço escolar” é desenvolvido por pessoas não profissionais, sem a formação requerida, o que pode contribuir para a manutenção da situação da criança, pois as ajudas não se fazem como o necessário.

3 O sujeito está se referindo ao ano de 2020 e a suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia.

No dizer da criança PA sobre a falta de ajuda, sua fala traz as marcas do contexto vivido, em relação específica ao período de suspensão das aulas. Nesse período ele ficou sem ter “ajuda” para realizar, em sua residência, as atividades que recebia da escola. Ao afirmar “[...] **num’ tinha como ninguém me ensinar**”, ela revela sua compreensão de que é necessária uma mediação de tipo “ensino” para que ele possa aprender, e a ausência de alguém que o “ajude” é para ele uma justificativa para a sua não aprendizagem. De modo semelhante, outra criança afirma, com ênfase, em relação ao que é preciso para uma pessoa aprender a ler e escrever:

TH- **De ajuda!**

[...]

TH- **É...de ajuda!**

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 24/05/2021).

A criança reafirma, com a palavra “ajuda” o que considera ser a condição para aprender, que “[...] conhecer se faz por mediações. Não se dá pronto” (CARVALHO, 1999. p. 33). O papel do professor, da escola é reafirmado também na fala de AN:

- É... parece que eu desaprendi **porque não fui mais pra escola**

(Entrevista realizada por ligação convencional em 04/06/2021)

A ausência da escola aparece em ambos os discursos quando as crianças citam as ajudas/não ajudas na realização das atividades diante do contexto de pandemia/suspensão de atividades escolares presenciais. Frente a essa realidade, elas reiteram, em seus discursos, o papel primordial da escola, da necessidade de ensino sistematizado em seus processos de aprendizagem. Especialmente na alfabetização, que por envolver apropriação de capacidades, de procedimentos e conceitos complexos que necessitam de uma mediação sistemática com reiteração e intencionalidade, e que acontece, prioritariamente, no ambiente escolar mediado pelos professores.

Além da expressão, de modo mais geral, do papel do professor – como quem ajuda a aprender, as crianças também apontaram o quê precisa ser ensinado, revelando compreensões em relação ao que constitui a escrita como objeto a ser aprendido e a possibilidades de modo de operacionalização das ajudas:

GU - A pessoa **precisa de uma pessoa que sabe ler, e ajudar.**

GU - É... **a pegar um lápis, e apontar as letras.**

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021)

As crianças revelam compreender o que é necessário para que possam aprender, tal como consideram Smolka (2010) – ensinar envolve apontar, orientar, mostrar, ajudar... – e Luria (2020, p. 144) para quem a escrita “se realiza culturalmente por mediação” (2020, p. 144). Elas nos dão pistas de que essa ajuda precisa fazer-se de modo intencional e referenciado, como propõe Vigotski (1997, p. 155) em relação ao trabalho escolar com a escrita: “[...] o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças”.

Interrogadas em relação ao que lhes pareceu ser mais difícil no processo de aprendizado da língua escrita, as crianças responderam:

GU - Ler é mais difícil, porque tem muita letra e letra misturada.

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021)

AN - Escrever texto é difícil, porque tem um bocado de nome.

(Entrevista realizada por ligação convencional em 04/06/2021)

PA - **A fazer as letra cursiva.**

PA - Não conheço “as letra cursiva”.

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021)

Ler e escrever se apresentam, nas falas das crianças, como práticas difíceis. Mas elas apontam que essa dificuldade parece ter relação com os modos como foram apresentadas para elas: “muita letra, letra misturada”, “bocado de nome”, “fazer a letra cursiva”, o que nos diz, ainda que de forma indireta, sobre as práticas que vivenciam na escola, como essas práticas abordam a escrita e como as apresentam às crianças. Smolka (2012, p.32) afirma que “o sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos”. Portanto, as afirmativas das crianças nos interrogam sobre quais práticas – por quais ajudas a escrita lhes foi apresentada, quais “caminhos” foram orientados, que “sinais” lhes foram mostrados que, em vez de propiciarem avanços, se constituíram em impeditivos à sua compreensão de partes da escrita – como sistema e como linguagem.

Sobre essa incompreensão a partir das práticas de mediação, Smolka afirma:

[...] na maioria das vezes, as situações de ensino produzem a incompreensão e criam, no contexto escolar, as condições “ideais” e absolutamente favoráveis à ‘assimilação externa’, sem função e sem sentido [...] e mesmo provocam a “defasagem” entre linguagem oral e escrita. (2012. p. 80).

É importante salientar que toda e qualquer prática desenvolvida com crianças em processo de alfabetização precisa ser pensada considerando seus próprios modos de compreender a escrita, partindo de suas vidas, o que elas já sabem, o que precisam saber, que caminhos-atividades são possíveis e pertinentes para cada uma, a cada etapa do processo. Que conteúdos-aspectos da escrita são fundamentais e cujo aprendizado é crucial ao avanço, quais podem ser postergados para outros momentos do processo. Decisões que requerem conhecimento, um saber sobre a escrita, sobre a aprendizagem, sobre o ensino, sobre as crianças – “alguém que já sabe”!

Lerner (2002) afirma que “a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árduos” (2002, p. 18). Para a autora, além das questões mais técnicas, é necessário que o ambiente escolar preserve o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, de modo a contribuir com a aprendizagem significativa do aluno. Assim, como afirma Smolka (2012, p. 82), [...] “não se ensina simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico”.

Sobre como acontece o processo, o que uma pessoa precisa fazer para aprender a ler escrever, as crianças responderam:

PA - Começar a escrever

[...]

Tipo, **pegar uma coisa de um livro e copiar**

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021).

A afirmação traz, em seu bojo, pistas dos modos de compreensão da criança em relação a como se dá o processo, o que a pessoa-aprendiz precisa fazer. Ao mesmo tempo em que afirma que é “Começar a escrever”, o que dá indícios iniciais de perspectivas interacionistas de aprendizagem em que aprender implica (inter)ações aprendiz-objeto, ou seja, aprende-se enquanto se experimenta, enquanto se faz algo com o objeto em funcionamento, ela afirma que é preciso “pegar uma coisa de um livro e copiar”, numa indicação de que escrever e copiar são a mesma coisa, o que pode ser indício de suas experiências escolares com a “escrita-cópia” de textos, o que nos leva novamente a pensar no que constitui as intervenções pedagógicas em sala de aula onde, muitas vezes, a escrita é experimentada não como atividade de produção de dizeres, de textos, mas como mera cópia.

A mesma criança, acrescenta, questionada sobre o que é necessário para que a pessoa consiga se alfabetizar:

PA: Para aprender a ler, precisa de quadrinhos e livros.

(Entrevista realizada por chamada de vídeo em 09/06/2021)

A referência à necessidade de dispor “de quadrinhos e livros” indica que a criança sabe que, para ler, para aprender a ler, é preciso interagir com suportes de textos diferentes, com textos diversos, o que é reconhecido nas discussões acadêmicas e em políticas curriculares (BRASIL, 1997; 2017) e de formação de professores (BRASIL, 2001; 2006; 2012). Ela indica saber que a mediação envolve os instrumentos e práticas da cultura escrita. No caso da língua escrita, os quadrinhos e os livros condensam estruturas textuais presentes no cotidiano escolar e, em alguns contextos sociais, também familiares. Em relação ao uso específico de quadrinhos e livros no processo de alfabetização, conforme citado por PA, Smolka (2012) afirma:

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

Portanto, a vivência-fruição de/com textos literários favorece a aprendizagem de aspectos relevantes, intrínsecos nos processos de leitura e de escrita, sobretudo na sua utilização como linguagem. A autora também discute que, além da literatura, o uso de quadrinhos em sala de aula promove – além de todos os aspectos “mais técnicos” relacionados à escrita – acima de tudo, inúmeras e diversas possibilidades de articulação de sentidos.

É importante ressaltar que apenas essa criança (PA) mencionou esses materiais da cultura escrita/letrada como necessários para aprender a ler e a escrever, o que ‘pode’ remeter a ausência ou a práticas pouco expressivas com diferentes gêneros textuais/discursivos e contextos letrados nos processos de alfabetização das outras crianças entrevistadas o que se “revela” em suas não menções.

Considerações Finais

Nas vozes analisadas das crianças, se presentificam sentidos da alfabetização como processo de aprendizagem em que se faz necessário, mais do que esforço pessoal, a participação de outras pessoas na qualidade de “pessoas que sabem”, de ajudas, orientações, apontamentos de caminhos, de elementos da escrita como objeto de conhecimento. Elas afirmam compreender a aprendizagem da linguagem escrita se caracteriza como um processo que exige mediação.

Mesmo considerando que suas falas tinham as marcas do contexto de suspensão de aulas presenciais devido a pandemia da Covid- 19, ao afirmarem, por vezes com ênfase, o que lhes pareceu mais difícil no processo – aspectos da língua escrita em suas dimensões de sistema de representação e de linguagem –, que ações e materiais se faziam necessários, elas reiteram o papel da mediação pedagógica, da ajuda “informada”, “organizada”, intencional e sistemática que caracterizam o trabalho pedagógico do professor e da escola, sem o quais até acreditam “desaprender o que tinham aprendido”.

Ao evidenciarem suas dificuldades no processo, nos conduzem a pensar nos modos de condução dessa aprendizagem que, ainda que não de modo imediato, direto e homogêneo, podem ter contribuído para suas significações sobre o que é necessário, o que as impediu, visto que “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações”. (SMOLKA, 2000. p. 31).

Identificamos, pois, nas vozes das crianças, apontamentos que fazem referências às possibilidades de mediação que precisam ser propiciadas nos processos de alfabetização no contexto da escola. Mesmo considerando, como proposto por Smolka (2010) que, como processos-relações mediados por signos, as relações de ensino implicam (não)coincidências, a educação, as aprendizagens se realizam nas frestas de possibilidades.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Pró-Letramento. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir uma criança?** A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. Revista da Associação Brasileira de Alfabetização. N. 16 2022. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/591>.

FREITAS, Maria Teresa. **A perspectiva sócio-histórica:** uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS; Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In _____. (Org.). O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In FREITAS; Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A infância e sua singularidade.** In BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.).

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura.** In.: SMOLKA, Ana Luíza B.; GOÉS, Maria Cecília R. de. (Orgs). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade Social e estudo da infância.** In SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19.** REFACS, Uberaba, MG, v. 8, n.4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 27, jan.de 2022. DOI: <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos CEDES, Ano XX, n. 50/abril 2000.

_____. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

_____. **Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino.** In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (org.) A Alfabetização como processo discursivo. 30 anos de A Criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. Fev. 1985. N. 52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In ZACCUR, Edwiges (Org.). A magia da Linguagem. Belo Horizonte: Ed. DP&A, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4º ed. – São Paulo: Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 23/05/2023

Aceito em: 11/06/2023