

ORGANIZAÇÃO

Marta Nörnberg

Caroline Terra de Oliveira

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Antônio Maurício Medeiros Alves



ALFABETIZAÇÃO E ÁREAS DE CONHECIMENTO: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 1

ALFABETIZAÇÃO E ÁREAS DE
CONHECIMENTO:
ENSINO, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 1



UFPEL



ORGANIZAÇÃO

Marta Nörnberg
Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Antônio Maurício Medeiros Alves
Caroline Terra de Oliveira



ALFABETIZAÇÃO E ÁREAS DE CONHECIMENTO: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 1



Porto Alegre, 2018

Organização e coordenação da publicação: Marta Nörnberg, Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Antônio Maurício Medeiros Alves, Caroline Terra de Oliveira

Apoio técnico: Franciele Brisolara (bolsista de extensão da UFPel)

Projeto gráfico da capa: Chris Ramil e Joana Luisa Krupp

Fotografias: As imagens foram produzidas em contexto de práticas de ensino conduzidas pelas autoras e pelo autor. A produção e o uso das imagens estão consentidos por meio de autorização.

Apoio: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Conselho Editorial:

Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)

Valdir Pedde (Feevale)

Clésio Gianello (UFRGS)

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)

Lizandra Brasil Estabel (IFRS)

Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Revisão: Felícia Volkweis

Produção Gráfica e Impressão:

Evangraf - evangraf@terra.com.br

(51) 3336.2466

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A385 Alfabetização e áreas do conhecimento : ensino, aprendizagem e formação de professores : volume 1 / organização Marta Nörnberg ... [et al.]. – Porto Alegre : Evangraf, 2018.
320 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-201-0020-2

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Prática de ensino. 4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 5. Educação continuada. 6. Aprendizagem. 7. Didática. I. Nörnberg, Marta.

CDU 371.13
CDD 370.711

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Impresso no Brasil – Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Marta Nörnberg

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Antônio Maurício Medeiros Alves

Caroline Terra de Oliveira..... 9

SEÇÃO I – A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

POR UM CONCEITO POLÍTICO DE ALFABETIZAÇÃO E
DE LETRAMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL:
CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Eliane Peres.....21

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES PRESENTES NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Patrícia dos Santos Moura.....43

PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Telma Ferraz Leal

Maria Daniela da Silva

Rayssa Cristina Silva Pimentel.....71

SEÇÃO II – O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO

O ATO DE PLANEJAR: DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA DA DOCÊNCIA

Marta Nörnberg 115

INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Patrícia Pereira Cava 131

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Janaína Soares Martins Lapuente

Gilceane Caetano Porto 145

SEÇÃO III – A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Antônio Maurício Medeiros Alves 167

MATEMÁTICA: APRENDER E COMPREENDER

Luzia Faraco Ramos 189

SABERES DOCENTES PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Marta Cristina Cezar Pozzobon

Cátia Maria Nehring

Isabel Koltermann Battisti 213

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: RELAÇÕES COM AS NEUROCIÊNCIAS

Rose Lemos de Pinho 229

SEÇÃO IV – AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Lígia Cardoso Carlos 249

A MÚSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Edson Ponick 265

ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: URGENTE E IMPRESCINDÍVEL

Cristina Maria Rosa..... 285

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

Maria Alice da Silva Braga.....305

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES 317

APRESENTAÇÃO

MARTA NÖRNBERG
CARMEN R. G. FERREIRA
ANTÔNIO M. M. ALVES
CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA

A presente obra, ***Alfabetização e áreas de conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores***, apresenta um conjunto de textos elaborados por docentes pesquisadores que atuaram como palestrantes nos encontros e seminários de formação vinculados ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPeI).

Durante os anos 2013 a 2017, a Universidade Federal de Pelotas coordenou e realizou atividades de formação de professoras alfabetizadoras de diferentes municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. Por meio de uma ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), redes municipais e estaduais de ensino, diversas ações foram desenvolvidas a fim de garantir o direito de toda criança estar alfabetizada até o final do 3º ano do ensino fundamental. É nesse contexto que se instituiu, no final de 2012, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se articulou como um compromisso formal assumido entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, a meta foi a de contribuir para a alfabetização, o letramento e a educação matemática das crianças que frequentam o ciclo de alfabetização, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Para desenvolver as atividades de formação de professores no âmbito do PNAIC, o Ministério da Educação estabeleceu convênio com as universidades públicas, que atuaram como responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas. Na UFPel, pesquisadores, estudantes e professores vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale) assumiram esse compromisso e constituíram uma equipe de trabalho que, durante os últimos cinco anos, coordenou e desenvolveu a formação de mais de 700 professoras orientadoras de estudo e, indiretamente, de cerca de 8 mil professoras alfabetizadoras das redes públicas de ensino. Ao longo desse período, docentes e estudantes de outros grupos de pesquisa (CIC, Hisales e Geamai) também se envolveram e atuaram no desenvolvimento das atividades do PNAIC-UFPel.

Como instituição responsável pela formação de professoras alfabetizadoras, a equipe do PNAIC-UFPel organizou os encontros de formação desenvolvendo uma metodologia básica que previa o estudo de aportes teóricos, sistematizados em cadernos de formação e pela literatura educacional, e a análise e reflexão das práticas de ensino realizadas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental). Também proporcionou algumas situações formativas, especialmente durante os seminários estaduais, em que pro-

fessores pesquisadores de diferentes campos de conhecimento proferiram palestras sobre temáticas atinentes ao ciclo de alfabetização. Os textos decorrentes dessas palestras foram organizados nesta obra. Eles oferecem um conjunto de reflexões e informações sobre quatro grandes temáticas que são exploradas a partir de diferentes pontos de vista.

A primeira seção temática, “A alfabetização e o letramento”, reúne três textos elaborados por professoras pesquisadoras desse campo de estudos. Os trabalhos apresentam concepções sobre a temática e discutem dimensões que envolvem os processos de formação e docência no ciclo de alfabetização.

O primeiro texto desta seção, de autoria de Eliane Peres, *Por um conceito político de alfabetização e de letramento no contexto brasileiro atual: contribuições ao debate*, desenvolve argumentos sobre a imprescindibilidade da articulação da dimensão linguística e política no campo da alfabetização e a imperiosa necessidade do caráter social, comunitário e escolar do letramento no debate e nas práticas culturais brasileiras. Traz para o debate a dimensão política da alfabetização, indicando que esta tem sido secundarizada no pensamento pedagógico, explicitando que a disseminação do conceito de letramento, circunscrita às práticas alfabetizadoras, tem sido insuficiente no contexto educacional brasileiro. Sustenta que o letramento, compreendido como acesso democrático e universal à cultura letrada, às práticas de leitura e de escrita, deve ser uma premissa sob a qual se assenta a sociedade, sendo, portanto, um projeto social, comunitário e escolar.

No texto seguinte, *Alfabetização e letramento: uma análise das concepções presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, Patrícia dos Santos Moura trata sobre as concepções de alfabetização e letramento como processos diferentes e inseparáveis. Explica que essas duas temáticas ganharam destaque no âmbito do programa PNAIC, provocando condições para que docentes

alfabetizadores realizassem estudos de aprofundamento acerca dos seguintes temas: psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita. No desenvolvimento de seu texto, a autora também aponta alguns princípios orientadores para o planejamento pedagógico em classes de alfabetização.

Finalizando esta seção, *Produção de texto: concepções e práticas de professoras alfabetizadoras*, elaborado por Telma Ferraz Leal, Maria Daniela da Silva e Rayssa Cristina Silva Pimentel, mostra que as concepções de alfabetização, assim como as práticas de ensino, passaram por várias mudanças ao longo do tempo, tendo havido permanência de postulados sobre alfabetização advindos de abordagens associacionistas que deram origem aos métodos sintéticos. As autoras realizaram entrevistas e observações de aula nas turmas de duas professoras alfabetizadoras com o intuito de verificar como e com qual frequência as docentes desenvolviam atividades de produção de textos em sala de aula. As professoras revelaram práticas e concepções de alfabetização pautadas pela perspectiva do letramento, pois garantiram o trabalho com leitura e produção de textos de modo simultâneo ao ensino do sistema notacional. Mas também foram identificadas dificuldades para realizar atividades em que as crianças pudessem interagir nas situações de escrita de textos com destinatários variados, atendendo a finalidades distintas.

A segunda seção temática, “O planejamento e a avaliação”, é constituída por três textos elaborados por professoras pesquisadoras que atuam em processos de formação inicial e continuada de professores, especialmente em contextos de estágio nos anos iniciais. A seção apresenta concepções e práticas de planejamento e avaliação, abordando diferentes aspectos da docência no ciclo de alfabetização.

Em *O ato de planejar: dimensão ética e política da docência*, Marta Nörnberg apresenta um conjunto de premissas sobre o ato

de planejar, reiterando sua dimensão ética e política, especialmente de respeito e garantia do direito das crianças de aprenderem e de serem inseridas na cultura escolar. A reflexão estrutura-se com base no entendimento de que há um conjunto de condições que precisam ser favorecidas e resguardadas para que o planejamento e o ensino ocorram, mas também refere que de nada adiantam tais garantias se não houver empenhamento ético e político por parte da professora em torno do ato de planejar e do reconhecer tal atividade como inerente ao exercício da docência.

O texto *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*, de Patrícia Pereira Cava, expõe sobre a interdisciplinaridade em seus enfoques epistemológicos e pedagógicos. No campo epistemológico aborda o conhecimento, em sua produção e socialização, discutindo três grandes paradigmas a respeito do processo de conhecimento e seus respectivos modelos psicológicos e pedagógicos. No campo pedagógico reflete, pelo menos, em quatro direções: no ir além das concepções a respeito do conhecimento; na escola como lugar de ensino e de aprendizagem; no processo de alfabetização como um ciclo; nos sujeitos envolvidos nesse processo. Para isso, sustenta que a reflexão constante e o diálogo responsável são nossos aliados em direção a um fazer pedagógico lúcido e consistente.

Janaína Soares Martins Lapuente e Gilceane Caetano Porto, em *A organização do trabalho pedagógico e a avaliação no ciclo de alfabetização*, abordam formas de organizar a prática pedagógica e refletem sobre a avaliação no ciclo de alfabetização. Para isso, tecem reflexões sobre a importância da formação continuada proporcionada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a qualificação do trabalho pedagógico e para o efetivo aprendizado das crianças. Em sua abordagem, as autoras realizam um entrecruzamento dos estudos e debates realizados nos encontros de formação do PNAIC-UFPel com a experiência que tiveram como docentes de classes de alfabetização.

A terceira seção temática, “A educação matemática”, constituída por quatro textos elaborados por professores pesquisadores que atuam em processos de formação inicial e continuada de professores, apresenta concepções e práticas no âmbito da educação matemática e da formação de professores.

O texto, *Formação continuada de professores que ensinam matemática*, de autoria de Antônio Maurício Medeiros Alves, problematiza a formação continuada de alfabetizadores a partir da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo para o ano de 2014 foi a formação matemática dos professores do ciclo de alfabetização, centrada principalmente no conceito de alfabetização matemática. Para isso, discute sobre a importância e o papel da alfabetização matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como trata sobre questões que envolvem os diferentes letramentos, entre eles, o letramento matemático e, ainda, o numeramento. Também aborda alguns aspectos sobre a formação do professor que, apesar de não ter formação específica na área, é um professor *que ensina matemática*.

O texto *Matemática: aprender e compreender*, de Luzia Faraço Ramos, apresenta reflexões realizadas no campo da educação matemática, aportando elementos sobre as seguintes temáticas: as seis etapas da aprendizagem da matemática; as estruturas lógicas que fundamentam a noção de número e a construção do sistema de numeração decimal; a importância de se conhecer e respeitar os níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças; a utilização de materiais concretos para as vivências e descobertas matemáticas; a contextualização da multiplicação e as tabuadas do dia a dia; e os textos paradidáticos em quadrinhos como ferramenta consistente e divertida para a construção de conceitos matemáticos. As reflexões da autora sustentam a ideia de que estimular a compreensão e a aprendizagem da matemática por meio

de vivências concretas, brincadeiras, jogos e atividades, através de imagens significativas e sensações, cria, integra e incentiva o desenvolvimento bem como amplia a capacidade de realizar aprendizagens consistentes.

Em *Saberes docentes para ensinar matemática nos anos iniciais*, de autoria das professoras Marta Cristina Cezar Pozzobon, Cátia Maria Nehring e Isabel Koltermann Battisti, são apresentadas reflexões sobre o ensino da matemática nos anos iniciais a partir das experiências das autoras com a formação de professores. As autoras discutem e problematizam sobre os saberes necessários à docência para ensinar matemática nos anos iniciais. As reflexões que realizam sustentam que a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais precisa se organizar no sentido de superar a racionalidade técnica, que tem a pretensão de instrumentalizar o sujeito para o ensino. Afirmam que é preciso ultrapassar essa perspectiva, pois as situações de sala de aula se apresentam incertas, singulares e complexas, exigindo profissionais que saibam transitar pelos conflitos e tensões do ensinar e do aprender matemática.

O último texto desta seção, *Alfabetização e educação matemática: relações com as neurociências*, de autoria de Rose Lemos de Pinho, traz reflexões sobre a participação da autora junto ao PNAIC-UFPeL, realizado ao longo de ano de 2014. O texto aborda a aprendizagem matemática e suas relações com a neurociência, visando ao despertar de um novo professor do século XXI. Discute o quanto os fundamentos da neurociência aplicados à educação ainda são desconhecidos dos educadores. Por isso, a intenção é a de apresentar alguns conhecimentos sobre as bases da neurociência aplicadas à educação como elementos essenciais para efetivar o diálogo na formação continuada e no processo de ensino e aprendizagem de matemática. O texto aborda questões sobre o funcionamento do cérebro, a emoção, o comportamento e a

aprendizagem de matemática. Faz refletir sobre a intrínseca relação existente entre emoção e cognição, contribuindo para a educação de uma forma geral.

A última seção temática, “As áreas de conhecimento”, é formada por quatro textos elaborados por professores pesquisadores que atuam em processos de formação inicial e continuada de professores em campos disciplinares específicos. A seção apresenta relevantes contribuições da geografia, da história, da música e da literatura para o processo de formação das crianças da educação infantil e dos anos iniciais bem como para a formação docente.

O texto *Ensino e aprendizagem de geografia e história nos anos iniciais*, de autoria de Lígia Cardoso Carlos, tangencia os direitos de aprendizagem, conforme expressos nos cadernos de formação do PNAIC, com a experiência de docência na área do ensino das ciências humanas para os anos iniciais. A autora recupera algumas memórias da experiência escolar e estudos sobre os conceitos de espaço, tempo e grupo social que sustentam o ensino da história e da geografia, bem como as articulações com as ciências sociais. A seguir, problematiza tais memórias, apresenta conceitos e discute práticas pedagógicas que visem possibilidades para que os alunos possam elaborar interpretações e compreensões qualificadas sobre os processos históricos e sociais.

Em *A música no ciclo de alfabetização*, Edson Ponick aborda a multiplicidade de conhecimentos integrados e simultaneamente construídos no âmbito do ensino da arte, em especial, da música. O autor apresenta a arte como linguagem própria do humano, constitutiva das práticas culturais. Nessa direção, pontua a escola como tempo/espaço privilegiado para a formação estética por meio das diferentes linguagens artísticas. Refere que o desafio que se tem enquanto professores da educação infantil e dos anos iniciais é o de retirar a arte de seu papel de atividade meramente

acessória e ilustrativa para transformá-la em uma experiência necessária e significativa.

Em *Alfabetização literária na escola: urgente e imprescindível*, Cristina Maria Rosa aborda a premência da alfabetização literária como um processo deliberado, frequente e qualificado de apresentação da leitura, seus atributos e ritos a todas as crianças desde que iniciam sua vida escolar. A autora justifica a urgência dessa tarefa fundada na certeza de que a leitura é uma habilidade referencial à vida dos humanos em sociedade, capaz de qualificar o processo de aquisição da linguagem oral e inserir as crianças pequenas na cultura escrita. As ideias são sustentadas com base em diferentes pesquisadores que são unânimes em atribuir à escola o poder e o dever de ensinar a amar a literatura. É dialogando com as ideias desses autores que Cristina preconiza o conhecimento dos termos alfabetização literária, literatura infantil e mediador e os relaciona com a formação do professor que atua na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização. Além disso, também evidencia similitudes e diferenças entre os termos acervo e repertório literário e indica critérios para a escolha de obras que devem ser disponibilizadas aos pequenos na escola.

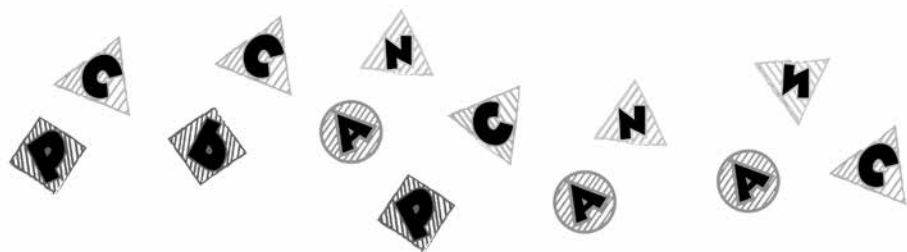
Por fim, *Práticas de leitura na educação infantil e nos anos iniciais*, de autoria de Maria Alice da Silva Braga, compartilha propostas de leitura na educação infantil e nos anos iniciais. Antes, porém, apresenta elementos que permitem conhecer o processo de formação da leitura no Brasil, oferecendo condições para melhor compreendermos o universo no qual estamos inseridos. A autora recupera fatos que determinaram ou incentivaram hábitos calcados na miscigenação de diferentes culturas, mas de igual importância, eternizadas pela palavra oral ou escrita. Com vistas a motivar crianças para as práticas de leitura, apresenta algumas estratégias para a realização de um trabalho criativo na sala de aula com a leitura.

Esperamos que a leitura deste primeiro volume da coletânea do PNAIC-UFPeI explicita um pouco das concepções desenvolvidas e das práticas formativas constituídas ao longo desse amplo processo de formação continuada realizado em rede. É no contexto da produção e partilha de experiências de investigação e de formação para a docência que esta obra se insere com a intenção de socializar conhecimentos construídos por meio da articulação de professores vinculados a diferentes grupos de pesquisa e instituições públicas de ensino superior. São reflexões de professores pesquisadores que nada mais pretendem do que garantir a melhoria e a qualidade da educação pública. Desejamos que a leitura desta obra inspire a tarefa pública do exercício da docência.

The background is a solid orange color. It is decorated with a repeating pattern of stylized letters in various geometric shapes. The letters are in a bold, sans-serif font. The shapes include triangles, circles, and diamonds. Some shapes have diagonal hatching. The letters are scattered across the page, creating a playful and educational atmosphere.

SEÇÃO I

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO



POR UM CONCEITO POLÍTICO DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE¹

ELIANE PERES

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste capítulo é desenvolver argumentos em torno de duas ideias no campo do ensino e das práticas sociais de leitura e escrita, quais sejam: a primeira é a da imprescindibilidade da articulação efetiva da dimensão linguística e da dimensão política no campo da alfabetização; a segunda, da imperiosa necessidade da assunção do caráter social, comunitário e escolar do letramento no debate e nas práticas culturais brasileiras. Argumenta-se, assim, por um lado, que a dimensão política da alfabetização foi secundarizada no pensamento pedagógico, aspecto inaceitável em uma sociedade como a brasileira, com altos índices de exclusão, de desigualdade, de corrupção, que vive um momen-

¹ Neste texto são desenvolvidas e ampliadas algumas ideias apresentadas na palestra *Alfabetização: uma história da sua história*, proferida em dezembro de 2013 durante o Seminário Estadual de Encerramento do PNAIC-RS, bem como são retomadas ideias de outra publicação (PERES, 2016).

to de significativo avanço conservador. Igualmente, expõe-se, por outro lado, que a disseminação do conceito de letramento circunscrita às práticas alfabetizadoras é reducionista e insuficiente no contexto da educação do país. O letramento, entendido como o acesso democrático e universal à cultura letrada, às práticas de leitura e de escrita, deve ser uma premissa sob a qual se assenta a sociedade, sendo, portanto, um projeto social, comunitário e escolar. Nenhuma sociedade se tornará efetivamente alfabetizada, escolarizada e letrada sem assumir tal intento como um direito humano universal e como uma política e prática cultural inalienáveis.²

Essa perspectiva, tanto de alfabetização quanto de letramento, não prescinde de compreender e de refletir propostas concretas para a prática pedagógica; pelo contrário, procura também oferecer subsídios para uma ação alfabetizadora que não seja restrita à dimensão linguística, formalista e descontextualizada. Não se trata, portanto, de uma defesa “teórica”, que se afasta do cotidiano da sala de aula, da vida dos docentes e discentes e da necessidade de proposição de uma didática de alfabetização e de propostas de ações para a inserção efetiva dos sujeitos na cultura letrada, compreendendo, assim, o letramento como um projeto de sociedade.

Para desenvolver tais argumentos e apresentar algumas proposições, o presente capítulo está dividido em duas seções: na primeira, são expostas as ideias sobre a necessidade de pensar a alfabetização como um projeto político e uma prática cultural e, portanto, com implicações concretas *na* e *para a* prática pedagógica. Na segunda seção, são desenvolvidas as ideias do letramento como projeto social, comunitário e escolar, que possui, portanto, também uma dimensão política inegável.

2 Para saber mais sobre o debate acerca das diferenças entre alfabetização, escolarização e letramento, ver, entre outros, Marcuschi (1997).

ALFABETIZAÇÃO: PROJETO POLÍTICO E PRÁTICA CULTURAL

Talvez a primeira pergunta que se imponha é a seguinte: o que é a dimensão política da alfabetização? Na sua premissa mais geral, ela é entendida como “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (FREIRE, 1982, p. 21). Sendo assim, segundo Freire (1982, p. 35), “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. O célebre princípio da relação entre *palavra-mundo* coloca-se, portanto, como imprescindível, lembrando que, segundo o mestre, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1982, p. 11-12). Entende-se, assim, que a retomada do pensamento freiriano, na sua radicalidade, coloca-se, de tal modo, como possibilidade de contribuição efetiva para a alfabetização, especialmente nos tempos atuais. Para Lacerda (2017, p. 350),

em alfabetização já dispomos, há tempos, de contribuições importantíssimas oferecidas por diferentes autores. Sempre presente, herdamos de Paulo Freire sua luta por uma alfabetização plena e comprometida com a emancipação e a liberdade; uma herança que acolhe a todos(as) e que articula criticamente, em seu interior, toda a problemática política e social.

Assim, talvez seja um momento de reafirmar essas “importantíssimas contribuições” e essa extraordinária herança que nos foi deixada pelo mestre, ora tão aclamada, ora tão rechaçada e, por vezes, até negada. Trata-se, portanto, do reconhecimento de que a alfabetização é, como afirmou Ferreiro (2002, p. 38), um direito, e “não uma obrigação, privilégio ou luxo”. Quando falamos em al-

fabetização, falamos igualmente em cidadania, justiça, equidade, identidade, subjetividade e pertencimento. Tal compreensão supõe ações concretadas no cotidiano da sala de aula.

Ferraro (2014, p. 85) retoma a perspectiva freiriana de alfabetização lembrando que, “se analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública”. Nesse sentido, como se afirmou, é na defesa da radicalidade do projeto político-pedagógico, da compreensão da alfabetização na sua dimensão política e criadora, que também será possível construir referências para a prática pedagógica da alfabetização. A negação dessa dimensão é a aceitação de uma das formas mais perversas de injustiça social, além de ser um retrocesso incalculável, bem como esvazia de sentido a prática pedagógica e a ação docente.

É imprescindível refletir que, ainda segundo Ferraro (2014, p. 85), “a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social”. Nesse sentido, é necessário trazer à tona os princípios do direito à educação, da equidade educacional e social, da justiça social, da dívida educacional do Estado para com as populações mais pobres (FERRARO, 2008, 2014), da qualidade da educação pública, da laicidade, das relações entre linguagem e poder e seu reverso: o analfabetismo, a injustiça social, as desigualdades, os silenciamentos, e até, na atual conjuntura social, a luta de classes. É preciso (re)colocar na agenda nacional do debate da alfabetização questões “de fundo”, uma vez que é principalmente pela dimensão política que vamos marcar projetos diferenciados de escolarização e projetos sociais de letramento.

É preciso, pois, construir pedagogias de alfabetização que funcionem para *empoderar* as pessoas (FREIRE; MACEDO, 1990). Ninguém se alfabetiza, por mais contemporânea que seja a teoria que embasa a prática pedagógica, com vergonha de si, silenciado,

humilhado, dominado, esquecido, excluído, desacreditado, violentado, como vive e experiencia a maioria da população brasileira, especialmente as crianças dos grupos populares (PERES, 2016).

Na experiência da pobreza, da miséria, da exclusão, da fome, a *palavramundo* (FREIRE, 1982) ganha proporções incomensuráveis, uma vez que “as palavras podem manter a dor e o medo à distância; as palavras que lemos, as que escrevemos, as que ouvimos” (PETIT, 2008, p. 38). Nós, humanos, somos linguagem; aprender, portanto, uma de suas formas, a língua escrita, não pode se dar sem que a experiência primeira, a da vida vivida, seja recuperada no cotidiano da sala de aula. Portanto, o processo de alfabetização de crianças e adultos não pode prescindir, inicialmente, de um trabalho de reconstrução da identidade, de reconhecimento da humanidade de cada um, da construção de referenciais afetivos, de um intenso e profundo trabalho de reconhecimento de si, de seu nome, de sua história, da sua condição no mundo, de suas dores e conquistas. É sabido que entre os alunos e alunas vindos dos grupos populares há uma espécie de “morte da fala” (LEAL, 1982, p. 46), cuja prática a escola tende a acentuar. É preciso, pois, reconhecer a necessidade de retomada da fala, da prática de “dizer de si, dos seus e de seu entorno”. Aprender a ler e a escrever não se circunscreve à aquisição de uma técnica ou ao desenvolvimento de habilidades visomotoras; nesse processo não está envolvida apenas a dimensão cognitiva, mas a afetiva e discursiva. Nesse sentido, se reconhece que

[...] os modos de agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. Destaca-se, assim, a fundamental importância da mediação e da participação de outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de *linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento*. Ou seja, a forma ver-

bal de linguagem como modo de interação – como produção e produto humanos – afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos (SMOLKA, 2014, p. 23, grifos da autora).

Logo, a aprendizagem da leitura e da escrita não é algo externo ao sujeito, tampouco possui apenas uma dimensão cognitiva, como se afirmou. Trata-se da constituição de uma subjetividade produzida na e pela linguagem. Portanto, na relação intrínseca da subjetividade e da objetividade, pergunta-se: quem são os sujeitos que se alfabetizam no Brasil e quais são aqueles que não têm tido, historicamente, a oportunidade de inserção plena na cultura letrada? Quais são os impactos sociais e pessoais dessa inserção ou da ausência dela? Se somos *sereslinguagem*, a interdição de acesso a uma de suas formas, talvez uma das mais valorizadas socialmente, a da língua escrita, acarreta, do ponto de vista da história individual de um sujeito, marcas profundas de fracasso, de incapacidade, de incompetência, de inabilidade, acentuando o lugar da subalternidade; do ponto de vista social, contribui para o acirramento das desigualdades, da iniquidade, da supremacia (de um grupo sobre outro), da dominação. Nesse sentido, a alfabetização é mais do que ensinar ou aprender a ler e a escrever, é fazê-lo na intencionalidade da produção subjetiva do humano, que não é “independente das relações sociais e do mundo dos afetos” (GOLDIN, 2012, p. 141).

A questão da alfabetização tem sido, ao longo da história da educação brasileira, bastante controversa e polêmica. Diferentes autores e autoras contemporâneos têm contribuído significativamente com a produção acadêmica nesse campo e procurado conceituar, problematizar e teorizar o que é a alfabetização. O mais prudente talvez seja falar em alfabetizações, ou das muitas facetas da alfabetização (SOARES, 1985, 2016). Entre as mais importantes contribuições do campo estão justamente as de Magda Soares

(2003a, 2003b, 2004a, 2010, 2016). Em diferentes obras, para ela, alfabetização é:

[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. [...] Adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 2003a, p. 15-16).

[...] [a] aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...] (SOARES, 2003b, p. 17).

[o] processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2004a, p. 11).

[o] processo de ensinar/aprender a ler e a escrever [...]. A aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico (SOARES, 2010, p. 13-15).

Outros autores podem ser aqui referidos no que tange, ainda, ao conceito de alfabetização. Nesse sentido, para Tfouni (2000, p. 9) trata-se da

[...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

Dois outros pesquisadores do campo definem a alfabetização nos seguintes termos:

[...] processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. [...] Temos defendido que o

sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado (MORAIS, 2006, p. 2-3).

[...] período de aprendizagem de conceitos complexos, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos, podendo, dessa forma, participar de eventos sociais mediados pela escrita. O domínio dos processos de produção e compreensão textual pressupõe não apenas a capacidade de codificação e decodificação, como também os conhecimentos acerca das situações de interação mediadas pela língua escrita, incluindo os conhecimentos textuais necessários à estruturação do texto e ao resgate do sentido (LEAL, 2006, p. 78).

Para os autores supracitados, a alfabetização centra-se no ensino e na aprendizagem do sistema alfabético, perspectiva de modo algum dispensável ou secundária na ação pedagógica; contudo, insuficiente no contexto da educação brasileira. Somos uma nação com determinadas características históricas, econômicas, políticas, culturais, geográficas, étnicas, geracionais e, nesse caso, principalmente, educacionais e escolares, que nos diferem de todas as outras. Nesse contexto, a compreensão e a ação pedagógica que contemplem e façam valer, no cotidiano escolar, a alfabetização como um ato político e de conhecimento, criador, criativo, inventivo, articulado à história de cada um, como espaço-tempo de exercer o direito de cidadania, de oportunidade de dizer a sua palavra, a *palavramundo*, são imprescindíveis.

Assim, se a primeira premissa da alfabetização como projeto político e prática cultural está na compreensão da sua dimensão criadora e formativa, como um ato de conhecimento (cognitivo,

social, afetivo, identitário, linguístico), de autoconhecimento e de conhecimento de mundo, como premissa mais geral, a segunda está justamente na dimensão prática, da ação pedagógica em sala de aula. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita (o domínio do sistema de escrita alfabética) precisa necessariamente considerar o poder discursivo da linguagem, compreendendo que “a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento” (SMOLKA, 2014, p. 23). Para a autora, “a ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva” (SMOLKA, 2014, p. 23) da alfabetização.

A alfabetização é compreendida, pois, como uma prática cultural que articula pensamento-linguagem-mundo, como a construção de uma *semânticamundo*, porque “a palavra é o lugar onde é encenada uma disputa contínua e oculta entre nossas diferentes avaliações do mundo, uma luta para interpretar e criar a realidade e participar dela” (GOLDIN, 2012, p. 52).

Compreender a alfabetização nessa perspectiva supõe, pedagogicamente, o ato de biografar-se, de reconhecer-se como sujeito no e do mundo, como sujeito de linguagem, pensamento e ação, como aquele que nomeia o mundo e, ao fazê-lo, o (re)cria.³ As implicações disso na prática de sala de aula são, por conseguinte, uma prática dialógica, na qual a oralidade não pode ser apenas mais um conteúdo didático, uma habilidade a ser desenvolvida, mas deve ser compreendida como uma característica biológico-histórica do *Homo sapiens* (HAVELOCK, 1995) da qual, portanto, não se pode prescindir no processo de alfabetização e ensino da leitura e da escrita.

3 “O respeito que diferentes línguas e culturas conferem à palavra, e em particular à arte de nomear, denota com clareza a suposição de uma relação profunda entre a palavra e a coisa [...]. Para todas as culturas, dar nome é reconhecer um destino ou defini-lo. Para muitos povos, a relação com o nome é tão profunda que cada pessoa deve possuir um nome secreto que não deve ser pronunciado por ninguém, sob pena de perder a vida.” (GOLDIN, 2012, p. 53.)

Salas de aulas absolutamente silenciosas, eivadas de um poder absoluto das professoras⁴, onde poder da fala é apenas delas, sem debates, sem *enfrentamentos* dialógicos, sem a possibilidade de crianças, jovens e adultos dizerem a *sua* palavra, expressarem-se pela fala e pela escrita, tendem a fracassar no seu intento de alfabetizar.⁵ O ensino da leitura e da escrita precisa se afastar de uma perspectiva associacionista (SOARES, 2003a), aquela que privilegia a repetição, a memorização, a mecanização e a hierarquização dos saberes, para, de fato, se constituir em uma prática cuja ação primeira seja a de explicitar, com os alunos, os sentidos sociais da fala e da escrita, as relações de poder que dela decorrem e de despertar neles o desejo subjetivo de falar, de ler e de escrever, de “nomear o mundo”, por vezes secretamente, sob pena de, ao não fazê-lo, “perder a vida” (GOLDIN, 2012, p. 53). Para Goldin (2012, p. 54), “quando a palavra é também corpo, quando se converte em escrita, a presunção de seu poder é muito maior”, uma vez que ela é, também, proibida, interdita, manipulada, sacralizada, etc. Na escola não tem sido diferente.

Ainda em relação à escrita, o problema parece ser também que ela “tem uma perspectiva na escola e outra fora dela” (MARCUSCHI, 1997, p. 123). É mister considerar que

a escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições) ainda por ser esclarecida [...]. Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou nos meios rurais. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como

4 Usa-se o feminino pelo fato de o magistério dos anos iniciais ser constituído majoritariamente por mulheres.

5 Obviamente se compreende que a problemática do fracasso escolar tem causas externas e internas à escola e é um fenômeno muito mais complexo do que o indicado aqui.

se impôs e a violência com que penetrou [nas sociedades] (MARCUSCHI, 1997, p. 120).

Sendo assim, trabalha-se com a perspectiva de que “ler e escrever implica adquirir direitos e poderes” (GOLDIN, 2012, p. 82). Trata-se, portanto, de defender essas aprendizagens (da leitura e da escrita) como uma das formas de justiça e igualdade social, e seu inverso, o não acesso ao ler e ao escrever, o analfabetismo, como uma das formas perversas de injustiça social, de exclusão, de aprofundamento das desigualdades sociais, como reiteradamente tem argumentado, entre outros, Ferraro (2008, 2014).

LETRAMENTO COMO PROJETO SOCIAL, COMUNITÁRIO E ESCOLAR

Magda Soares, defensora e propulsora do letramento no Brasil, publicou, em 2016, o livro *Alfabetização: a questão dos métodos*. Primeiro, é importante perceber que, ainda na apresentação do livro, a autora, ao apresentar os marcos da sua trajetória de estudiosa e pesquisadora da alfabetização, enumera três trabalhos de sua autoria: o texto *As muitas facetas da alfabetização* (1985); o artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2004a); e o artigo *Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as* (2014). A primeira pergunta que se impõe é: *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), livro amplamente citado e utilizado na formação docente, por que não é sequer referido?⁶ Certamente sabedora da inevitável curiosa pergunta, a própria autora antecipa tal questionamento ainda na apresentação dizendo justamente que o leitor talvez estivesse fazendo a seguinte indagação: “uma autora que tanto insiste na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, por que este livro só aborda a alfabetização? E o letramento?” (SOARES, 2016, p. 12). Ao

6 Ou mesmo *Alfabetização e letramento*, de 2003.

final da leitura do denso e aprofundado estudo da pesquisadora, compreende-se a perspectiva adotada, tal como ela deseja ainda na apresentação: que a opção fosse convincente.

No livro, ela justifica e analisa cuidadosa e criteriosamente a *faceta linguística* da alfabetização, optando por não abordar aquilo que (re)define como letramento: a *faceta interativa* e a *faceta sociocultural* da língua escrita. A primeira tem a ver, segundo a autora, com “a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2016, p. 29); a segunda refere-se a “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2016, p. 29). Não teria Magda Soares percebido que, de certa forma, o discurso do letramento estaria, pela sua imprecisão e certa “vulgarização”, esvaziando o campo da alfabetização? Talvez sim. Logo, é preciso reconhecer que estamos em um momento científico importante no Brasil para reconfigurar o debate, tanto da alfabetização quanto do letramento. Defende-se, então, que nessa reconfiguração o letramento não seja associado tão diretamente – e quase exclusivamente – ao campo do ensino inicial da leitura e da escrita.

Desde meados dos anos 1990, a pesquisadora supracitada vem discutindo a relação entre alfabetização e letramento, esse último definido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). O debate do letramento ganhou visibilidade na produção acadêmica e editorial, bem como nos documentos de políticas públicas de educação e no cotidiano das escolas, sempre associado à alfabetização. É, ainda, Soares quem afirma:

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e

também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004a, p. 11, grifos da autora).

Essa é uma crença, portanto, que se construiu no campo da alfabetização brasileira, o da interdependência e da indissociabilidade do binômio alfabetização e letramento (PERES, 2016). Se isso, por um lado, tem contribuído para alargar a compreensão acerca do ensino da leitura e da escrita, por outro parece mesmo cristalizá-lo e, mais do que isso, parece inibir a extensão daquilo que poderia, de fato, ser o debate, a compreensão e as práticas de letramento no contexto brasileiro.

Reafirma-se que o letramento tem ficado circunscrito, pelo menos no campo da educação, à sua relação com o ensino e à aquisição do sistema convencional de escrita nos primeiros anos de escolarização. E mesmo quem o amplia o faz na perspectiva dos usos e das práticas sociais de leitura e de escrita, como, por exemplo, para as autoras citadas a seguir: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 19).

Um fenômeno social complexo que abarca diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita e seu uso

efetivo em práticas sociais, assim como o modo como indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas (RIBEIRO, 2005, p. 19).⁷

Outro importante pesquisador, o inglês Brian Street (2003, 2010, 2013, 2014) considera que o letramento tem, pelo menos, duas perspectivas e as denomina de “modelo ideológico” e “modelo autônomo”. Para esse autor, o modelo autônomo pressupõe uma forma única, invariável e universal de letramento, definido principalmente pelo conjunto de habilidades técnicas, padronizadas e ensinadas arbitrariamente. Assim, de acordo com Street (2003, p. 4), “[...] o modelo ‘autônomo’ de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. O autor considera que esse modelo escamoteia os aspectos culturais e ideológicos em que tais práticas estão baseadas, supondo uma neutralidade e universalidade que, segundo ele, têm como consequência “[...] a imposição de conceitos ocidentais de letramento a outras culturas” (STREET, 2003, p. 4). Assim, é preciso compreender que “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p. 53).

No modelo ideológico, no entanto, o significado de letramento envolve os âmbitos culturais, políticos e ideológicos, bem como os modos que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Street (2013, p. 53-54),

7 Lembremo-nos que há pesquisadores, porém, que negam o uso do termo letramento, como, por exemplo, a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (2003). Diz a autora: “há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia 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. [...] Eu não uso a palavra letramento” (FERREIRO, 2003, p. 30).

o modelo [...] ideológico de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.

Brian Street oferece, pois, importantes ferramentas para pensar e problematizar as práticas sociais da leitura e da escrita, especialmente na perspectiva do modelo ideológico, quando relaciona diretamente essas práticas às relações de poder e de hierarquia social.

Contudo, para além de compreender e estudar as práticas de letramento em uma perspectiva ideológica, propõe-se aqui o letramento como um *modus social operandi*. Se de fato concordamos que em culturas letradas a escrita, como afirma Marcuschi (1997), “é mais do que uma tecnologia”, mais do que uma habilidade a ser desenvolvida, mas tornou-se “um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, [...] essencial à própria sobrevivência”, então é preciso um sobre-esforço para, além de alfabetizar as populações⁸ que não têm acesso à leitura e à escrita, desenvolver práticas e políticas de letramento na direção de um projeto social, comunitário e escolar. O que de fato isso significa?

8 Isso não significa que concordamos com as análises que associam, diretamente, alfabetização e industrialização, desenvolvimento e civilização. Para saber mais sobre isso, ver Graff (1995).

Como projeto social, defende-se uma efetivação de políticas públicas de acesso às bibliotecas, aos livros e à leitura, que não podem ser esporádicas, parciais e descontínuas, mas devem estar na base mesmo da formação social, entendendo principalmente que as bibliotecas em um país devem se converter em meios contra a exclusão social (CASTRILLÓN, 2011). Como projeto comunitário, argumenta-se a favor de ações e práticas que envolvam centros comunitários, centros culturais, comunidades alternativas, universidades, organizações não governamentais, pessoas físicas e jurídicas, etc. Como projeto escolar, propõe-se a (re)organização de espaços e tempos escolares adequados ao trabalho com leitura e escrita, como, por exemplo, a criação, a manutenção e os usos efetivos das bibliotecas escolares, com recursos humanos habilitados e acervos renováveis. Isso tudo porque se compreende que “ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos” (CASTRILLÓN, 2011, p. 15). Trata-se, então, como afirmou Castrillón (2011), da democratização e da universalização da cultura letrada. Obviamente, também como diz a autora supracitada, a leitura e a escrita sozinhas não permitem o desenvolvimento econômico e social; contudo, o acesso irrestrito à cultura letrada deve ser parte de um projeto social que reivindica a distribuição mais igualitária da riqueza e, nesse contexto, dos bens culturais.

Assim, sinteticamente apresentado, parece pouco, mas a tarefa do conjunto da sociedade brasileira é longa e árdua, compromisso de muitas gerações ainda. Contudo, o primeiro aspecto a considerar é que letramento não pode ser tomado como proposta ou “método” de alfabetização; não pode estar somente associado ao contexto escolar do ensino da leitura e da escrita; igualmente é insuficiente pensá-lo como todas as práticas sociais de leitura e escrita, habilidades e usos. Mais do que isso, trata-se, pois, de um projeto cultural de sociedade. Nesse sentido, a pergunta do pesquisador

parece absolutamente pertinente: “o que significa o direito à cultura em lugares onde não existe uma cultura do direito?” (GOLDIN, 2012, p. 102). Trata-se do caso da sociedade brasileira, na qual a cultura – e aqui incluindo o ler e o escrever – ainda é prerrogativa de alguns poucos. Assim, no contexto brasileiro, o direito à cultura, abarcando também a alfabetização e o letramento, significa associar essa luta àquela da construção de uma sociedade da cultura do direito inalienável, da igualdade social, do fim das injustiças e dos privilégios de classe, de raça e de gênero, pelo menos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui propostas tiveram a finalidade, primeiro, de ampliar as perspectivas e contribuir na construção de um diálogo aberto e plural que os campos da alfabetização e do letramento necessariamente precisam ter. Em segundo, o objetivo foi defender a ideia de que é preciso ter uma perspectiva clara de sociedade e de linguagem, pelo menos, para sustentar nossas práticas e ações, em especial no que tange à alfabetização e ao letramento. Uma visão ingênua e instrumental de linguagem não é suficiente; é preciso compreendê-la para mobilizar ações na prática pedagógica e nas instâncias sociais e culturais, como “uma ferramenta com a qual nos constituímos por meio de diversas práticas discursivas” (GOLDIN, 2012, p. 154). Assim, sob essa abordagem, “a escrita não é meramente a codificação do oral”, mas “uma representação da linguagem, que torna possível ou potencializa certas operações que não necessariamente se atêm à função comunicativa” (GOLDIN, 2012, p. 154).

Nessa perspectiva se pode, então, pensar e agir na direção da alfabetização como política e como prática cultural, e do letramento como projeto social, comunitário e escolar, como uma política que de fato institui e permite o acesso de toda a população

à cultura letrada, ambos nas suas amplitudes e possibilidades. De tal modo, é preciso reafirmar que se trata da defesa da alfabetização e do letramento como direito ao exercício pleno da cidadania, de participação social e política, principalmente porque “a experiência da leitura (como a da escrita) é um dos últimos redutos de liberdade que o homem tem” (ANDRUETTO, 2012, p. 135).

Por fim, a reivindicação pauta-se no princípio de que miséria e democracia não são compatíveis, de que pobreza e participação social e política são inconciliáveis, de que analfabetismo, não acesso a cultura letrada e igualdade, equidade, justiça social são antagônicos, de que todas as formas de exclusão social devem ser combatidas. Em tempos que vivemos no Brasil atual, tal reivindicação não é pouco e precisa ser reafirmada de forma contundente.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Caccicarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**. O que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014. v. 1, p. 65-90.

_____. Direito à educação e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. **Nova Escola**, São Paulo, p. 27-30, abr./maio 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml>.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002. v. 95. (Coleção Questões da Nossa Época).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros**. Divagações sobre a hospitalidade da leitura. Tradução Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente na alfabetização. Tradução Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente humana. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 17-34.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 15-61.

LACERDA, M. P. de. Cachimônia: pela alfabetização lenta. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 347-376, jan./abr. 2017.

LEAL, A. **Fala Maria Favela**. Uma experiência criativa em alfabetização. 5. ed. Rio de Janeiro: Kizumba, 1982.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 77-116.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669>. Acesso em: 29 jun. 2010.

PERES, E. A “produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR-AnpedSul, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/ana-luiza-bustamante-smolka>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003b.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003a.

_____. Alfabetização e literatura. **Revista Educação**, Guia da Alfabetização, São Paulo, n. 2, p. 12-29, 2010.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. Reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2004b, p. 89-113.

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

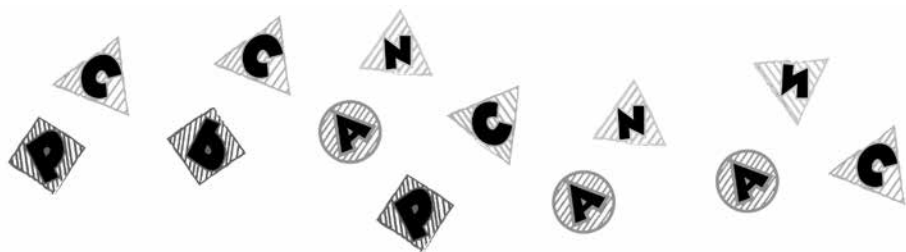
STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2017.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES PRESENTES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

PATRÍCIA DOS SANTOS MOURA

PALAVRAS INICIAIS

Antes de incursionar pelas concepções oriundas do campo de estudos da área da alfabetização que se fazem presentes discursivamente na política pública nomeada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), julgo importante mencionar que tal política pode ser considerada decorrente também do movimento gerado pela inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos nas redes públicas e de suas implicações pedagógicas a partir de 2006.

Tal movimento de inserção das crianças de seis anos (Lei nº 11.114/2005) em um ensino fundamental que também sofreria mudanças curriculares, por ter sido ampliado para nove anos (Lei nº 11.274/2006), provocou importantes questionamentos sobre que currículo seria esse, que alfabetização seria proposta e, principalmente, o que seria feito dessa infância, que outrora estava nas

escolas de educação infantil ou mesmo na privacidade da família. A relação entre a infância e a alfabetização foi fio condutor das discussões teóricas proporcionadas pelo PNAIC, com o intuito de se romper com a ideia de aceleração da perda dessa importante fase da vida ou de uma aprendizagem da escrita de forma precoce e mecânica.

Conforme as orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o redimensionamento dessa etapa da educação básica não implica apressamento ou morte da infância, mas tem como objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17). Um tempo maior para as crianças no ensino fundamental permitiria, nesse sentido, ampliar suas possibilidades de expressão e seus modos de ver e sentir o mundo. Com essas orientações, o Ministério da Educação, em 2004, pretendeu

construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL, 2004, p. 11).

Assim, a proposta ia além de uma ampliação do tempo do aluno no ensino fundamental, implicando uma releitura do currículo, pelos professores, a fim de atender as demandas da infância e da adolescência. Entre essas demandas estava a sua inserção no mundo da leitura e da escrita de forma cada vez mais autônoma – alfabetização – e contextualizada em relação aos seus usos e finalidades – letramento. Nessa perspectiva, programas de formação de professores foram implementados nacionalmente, como o Pró-Letramento (2008-2012) e o PNAIC, implantado a partir de

2013. A formação continuada de professores ganhou grande evidência em ambos os programas, sendo que no PNAIC era uma das ações que visavam à melhoria das práticas pedagógicas alfabetizadoras, abrangendo também o investimento em recursos didático-pedagógicos e em processos de gestão da alfabetização nos municípios.

As concepções de alfabetização e letramento como processos diferentes e inseparáveis, que foram incorporadas a ambos os programas supracitados, ganharam destaque e provocaram um maior aprofundamento acerca dos seguintes estudos: psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita. No desenvolvimento deste texto, abordarei esses estudos e apontarei alguns princípios orientadores para o planejamento pedagógico em classes de alfabetização que foram enfatizados nas formações de orientadores de estudo do PNAIC, supervisionadas pela Universidade Federal de Pelotas.¹

ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO: A ESCRITA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

A trajetória dos estudos sobre alfabetização, de acordo com Trindade (2004), apresenta deslocamentos nas formas de se perceber como se aprende e, por sua vez, como se ensina. Até boa parte do século XX, as verdades sobre como se ensina e como se aprende veiculadas pelos métodos de alfabetização (dos sintéti-

1 A Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) é responsável pela execução desta política pública em toda a parte meridional do Rio Grande do Sul, atendendo a cerca de 151 municípios. A UFPeI vem trabalhando para garantir o cumprimento desse compromisso assumido entre o governo federal, estados e municípios no âmbito da administração, planejamento e execução da formação de professores nos municípios, para atingir o objetivo proposto pelo Ministério da Educação de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade.

cos² aos analíticos³) dominaram a produção científica e as práticas pedagógicas que envolviam a leitura e a escrita, focalizando o modo como se ensina, que se traduzia como a técnica ou o método para alfabetizar. Dessa forma, a ênfase estava no como e no que ensinar, sendo que ambos os aspectos correspondiam ao modo como o professor entendia que as crianças aprendiam.

Na década de 1980, no âmbito acadêmico, e posteriormente nos anos 1990, nas práticas escolares, ganham destaque os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), que provocaram um deslocamento no entendimento da aprendizagem da escrita ao focalizar o modo como as crianças a compreendem, suas hipóteses e interpretações, rompendo com a perspectiva do método e da técnica. Também a partir da segunda metade da década de 1980 são publicados os primeiros livros que abordam o conceito de letramento (KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995) e, principalmente no final dos anos 1990 e 2000, esses estudos são incorporados às práticas escolares. No início deste século, novos estudos sobre consciência fonológica dão outras nuances aos aspectos linguísticos da alfabetização e são ressignificados também aos serem atrelados, na prática pedagógica, ao conceito de letramento.

Nessa trajetória de continuidades e descontinuidades, o próprio conceito de alfabetização foi se transformando, sendo que aqui neste texto procurarei enfatizar o presente nos Cadernos do PNAIC, que o trata como processo de construção do sistema de

-
- 2 Os métodos sintéticos consideram a escrita um objeto de conhecimento externo ao sujeito. Nesses métodos, se procede do “simples para o complexo”: primeiro a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases até chegar ao texto (BARBOSA, 1994). Uma das principais críticas a esses métodos é a de que estariam centrados numa lógica adulta, e não na compreensão da criança.
 - 3 De acordo com Barbosa (1994), Decroly, na década de 1930, elabora as bases do método ideovisual, ou global, que enfatiza principalmente o sentido do texto lido, focalizando muito mais a compreensão da leitura do que a decodificação. A escrita passa a ser um ato de comunicação. Parte-se do todo (palavra, frase ou texto) para as partes (letra, sílaba ou fonema). A abordagem analítica abrange três tipos de métodos: palavração, sentençação e conto.

escrita alfabética, inspirado na obra *Psicogênese da língua escrita* (1985), de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que rompeu com a perspectiva dos métodos tradicionais de alfabetização.

A teoria criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) teve uma grande divulgação em nosso país. Geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996 (MORAIS, 2012, p. 45).

Outra perspectiva presente nos Cadernos do PNAIC, que vem ao encontro da proposta por Soares (2003, p. 91), difere alfabetização de letramento, porém entende os dois processos como indissociáveis: “[...] define-se alfabetização [...] como o processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]”. Letramento refere-se, então, ao uso dessa “tecnologia” em diversas práticas e, também, ao reconhecimento de suas finalidades nas mais diferentes situações que envolvem falar, ler e escrever.

A própria concepção de escrita também se modificou: se nos métodos de alfabetização ela é percebida como um código, como uma simples associação entre fonemas e grafemas, que deveriam ser simplesmente fixados por quem aprende, na perspectiva do processo de construção, a escrita é encarada como um sistema que possui propriedades que não devem ser memorizadas, mas sim compreendidas. Nessa última perspectiva, a escrita é um objeto de conhecimento. Segundo Morais (2012), o estudo sobre a psicogênese da escrita produzido por Ferreiro e Teberosky (1985) contribui em dois sentidos, provocando uma ruptura com o entendimento da escrita como código:

em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. De início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível. [...]

Em segundo lugar, a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando (MORAIS, 2012, p. 48).

Como sistema, a escrita possui propriedades que dizem respeito ao que ela representa (as sequências de sons da fala que nomeiam os objetos, e não o objeto em si) e como representa (a percepção da menor unidade sonora da língua: o fonema) (MORAIS, 2012). Para compreender o sistema de escrita alfabética, o sujeito precisa lidar com os aspectos conceituais e os convencionais, ambos de natureza diferente. Os primeiros se referem àquilo que as crianças e os adultos alfabetizando precisam construir, que foi citado anteriormente, em relação ao que a escrita representa e como representa. Os segundos aspectos estão relacionados àquilo que precisa ser aprendido através de processos culturais, que podem variar no tempo histórico, pois são convenções sociais, mas não alteram a natureza do funcionamento do sistema de escrita, como, por exemplo, a ordem espacial da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), os espaços entre as palavras em um texto e as letras utilizadas no alfabeto. Morais (2012, p. 51) organizou um quadro de propriedades ou regras de funciona-

mento do sistema de escrita alfabética em forma de decálogo que situam o professor alfabetizador sobre aquilo que o alfabetizando precisa “compreender e internalizar” a respeito das letras, das sílabas e dos seus usos. Os questionamentos a seguir, apontados pelo autor, expressam um pouco das propriedades sistematizadas por ele no decálogo:

quem, em algum momento, parou para ver na escrita do português quais combinações de letras não podem ser feitas ou que letras não aparecem no final das palavras? Quem de nós, em alguma ocasião, considerou que, para se alfabetizar, é preciso aceitar que “não podemos inventar letras”? (MORAIS, 2012, p. 52).

O autor procura salientar também que o processo de compreensão das características da escrita não se dá por transmissão, mas pela interação do sujeito com o objeto de conhecimento escrita. É um processo de pensamento gradual e evolutivo para a construção da escrita alfabética.⁴ Vernon e Ferreiro (2013) reiteram o caráter evolutivo da construção da escrita, apresentado na obra *Psicogênese da língua escrita* (1985), salientando a importância do registro das falas das crianças durante a produção escrita, ou seja, a precisidade dos pensamentos verbalizados por elas para se compreender todo o processo de compreensão da escrita alfabética:

4 Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam cinco níveis do processo de aquisição da escrita, assim caracterizados: nível 1 – reprodução de traços típicos da escrita, sendo que a intenção subjetiva do escritor prevalece sobre o resultado objetivo da escrita, impedindo a transmissão de informações; nível 2 – surge a necessidade de diferenças objetivas na escrita, sendo a quantidade e a variedade de grafismos os dois critérios básicos para que algo possa ser lido; nível 3 – surgimento da hipótese silábica, marcada pela tentativa de atribuir valor sonoro a cada uma das letras que formam uma escrita; nível 4 – necessidade de uma análise além da sílaba, pelo conflito entre a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de grafismos e, também, pela comparação entre as formas gráficas apresentadas pelo meio e a leitura delas na hipótese silábica; nível 5 – cada um dos grafismos corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, sendo possível também a análise sonora dos fonemas para a escrita das palavras, constituindo então a escrita alfabética, ponto final desse processo, segundo as autoras.

está bem fundamentado e documentado (Ferreiro e Teberosky, 1979) que, quando se pede às crianças que escrevam algo (palavra ou frase) que ainda não lhes tenham ensinado a escrever, pode-se observar um verdadeiro processo de construção. Os dados que devem ser levados em consideração incluem não só o produto escrito como tal, mas também todos os comentários e verbalizações durante o processo de escrita, bem como a interpretação que as crianças deram, uma vez finalizada a escrita. Esta informação nos permite inferir as ideias que as crianças começam a elaborar sobre o sistema de escrita ao que estão expostas e mostra que entre as garatujas iniciais e a etapa de “ortografia inventada” [...] há muitos momentos intermediários que correspondem a conceitualizações precisas [...] (VERNON; FERREIRO, 2013, p. 195-196).

Os argumentos expostos pelas autoras demonstram ainda mais que a aprendizagem do sistema de escrita é resultado de um processo de pensamento, cognitivo, na interação com o objeto escrita, formulando ideias – hipóteses – sobre ela, enquanto está escrevendo. Assim, colocam “por terra” toda e qualquer teoria que defenda que a aprendizagem da escrita se dá por transmissão, repetição e memorização; ao contrário, declaram esta aprendizagem como um processo de pensamento analítico e de revisão e confirmação de hipóteses.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: RESSIGNIFICANDO O ASPECTO LINGÜÍSTICO DA ALFABETIZAÇÃO

Este aspecto linguístico da alfabetização, que procura enfatizar as relações entre sons e letras, já fora considerado em outros estudos para o ensino da leitura e da escrita, numa perspectiva mais centrada na técnica, na repetição e na associação entre fonemas e grafemas, através do método fônico. Este vigorou como

verdade pedagógica, com muita força, até os anos 1980 no Brasil. Em alguns países, como Estados Unidos, ainda é muito forte a influência desse método.

[...] Por trás dos métodos fônicos está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz [...] Reivindicando que os nomes das letras [...] não traduzem os sons que as letras assumem, propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar letras que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia, ler textos (MORAIS, 2012, p. 29).

Em nosso país, novos estudos que procuram destacar a importância da reflexão metalinguística⁵ sobre sons e escrita, considerando as experiências de letramento das crianças, a fim de promover uma aprendizagem significativa e interessante para elas, vêm compondo um outro modo de pensar práticas pedagógicas que envolvam consciência fonológica. Essa atual concepção da consciência fonológica visa a uma reflexão ampla sobre a escrita, envolvendo a consciência de distintas formas de composição das palavras sonoramente, abrangendo os fonemas, as sílabas e a relação intrassilábica. Não pode ser confundida com o método fônico de alfabetização, porque não restringe a reflexão sonora ao treinamento repetitivo e à memorização mecânica.

Moraes (2012) argumenta que as crianças não chegam à escola prestando atenção às unidades sonoras da língua e refletindo sobre elas: esta é uma prática de metalinguagem que precisa ser ensinada e monitorada em sala de aula, fazendo da língua um

5 A habilidade metalinguística viabiliza a reflexão sobre as estruturas da língua falada e o seu uso. A consciência fonológica é um tipo de consciência metalinguística que abrange outras, como a consciência semântica (significado das palavras), a consciência sintática (estrutura sintático-semântica das frases) e a consciência pragmática (adequação do uso de palavras e expressões conforme o contexto).

objeto de pensamento, de conhecimento. Portanto, precisa ser orientada, conduzida através de estratégias didáticas específicas. Refletir sobre unidades sonoras e manipulá-las de diferentes formas, compondo e recompondo palavras, configura-se em um importante objetivo para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Criar novas palavras a partir de outras, reconhecer rimas em palavras dentro de textos, identificar palavras que começam com os mesmos sons (aliterações) são outros objetivos que podem orientar as atividades propostas para alunos que estão se alfabetizando (CARDOSO-MARTINS, 1991). Aprender a escrever envolve também, mas não somente, manipular fonemas para compor palavras. Como esclarece Moraes (2012, p. 89),

noutras palavras, tampouco devemos reduzir consciência fonêmica à habilidade de pronunciar fonemas em voz alta. Infelizmente, alguns estudiosos, que, ao nosso ver, adotam uma visão adultocêntrica equivocada, tendem a chamar de mera “sensibilidade fonológica” a importantíssima capacidade de uma criança verificar que *vaso* e *vela* começam igual (grifos do autor).

Conceitualmente, é importante não confundir consciência fonológica com consciência fonêmica. Consciência fonológica diz respeito à consciência “geral” das estruturas da palavra: sílabas, aliterações, rimas e fonemas. Em relação estritamente a esta última estrutura – fonemas – é que se denomina consciência fonêmica. Entre outros aspectos, identificar a relação letra-som é uma habilidade importante para compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Para desenvolver essa habilidade, algumas atividades podem ser realizadas em sala de aula, como as que explicitadas a seguir.

- A partir de pares de palavras, identificar as que terminam com o mesmo som que uma terceira, por exemplo: GATOS tem o mesmo som no final da palavra que MALA ou PIRES?

- Escolher alguns fonemas e pedir que as crianças pronunciem palavras que iniciem com eles. Dizer uma palavra que inicie com /v/, como VASO.
- Possibilitar a identificação de novas palavras a partir da retirada de um fonema inicial. Por exemplo: retirando o fonema /f/ da palavra FAMA, que outra palavra teremos? AMA.

Vernon e Ferreiro (2013) ressaltam que a consciência fonêmica⁶ não é uma simples habilidade, destacando que somente crianças e adultos alfabetizados conseguem segmentar palavras em fonemas, embora segmentar as palavras em sílabas seja algo realizado por sujeitos ainda em fase de pré-alfabetização.

Outro nível de consciência fonológica – a silábica – é de mais fácil percepção pelas crianças (HAASE, 1990) e possibilita que elas compreendam como as palavras são formadas. Eis algumas possibilidades de atividades que podemos realizar com as crianças, com ênfase na exploração das sílabas.

- Ao se dizer palavras com sílabas de traz para frente, pedir que as crianças identifiquem as palavras: LA – BO: BOLA; TE – PE – TA: TAPETE.
- Solicitar que as crianças escutem as sílabas e componham as palavras: BOL – SA: BOLSA; CA – NE – CO: CANECO.
- Pedir que as crianças desenhem imagens de coisas que iniciem com a sílaba SA e, após, que pronunciem as palavras.
- Dizer uma palavra – FIVELA – e perguntar: se eu tirar ‘FI’, que palavra temos? VELA.
- Propor a escuta de trios de palavras, como CORAÇÃO – BOCA – CABELO, e, após, perguntar qual delas inicia como CAVERNA.

6 Aqui as autoras estão se referindo à especificidade e à complexidade da consciência fonêmica, tratando estritamente da consciência de fonemas. Consciência fonológica é um termo mais geral, que abrange os distintos segmentos da palavra: silábico, intrassilábico e fonêmico, citado pelas autoras.

- Distribuir, sobre as classes de cada criança, quadradinhos de papel colorido. Dizer uma palavra e pedir que peguem o número de quadradinhos correspondente ao número de sílabas da palavra. Por exemplo: ABACATE = 4 quadradinhos.

Em um outro nível – intrassilábico – as crianças podem aprender a identificação de partes iniciais (aliterações) e finais (rimas) das palavras, comparando-as. Trata-se do reconhecimento de partes das palavras que são maiores que os fonemas e podem ser menores que as sílabas.

- Propor que as crianças pensem e digam palavras que comecem como ALFACE e rimem com SABÃO.
- Ouvir uma música conhecida pelas crianças (pode ser do folclore) e pedir a elas que falem as palavras que rimam. Por exemplo, as palavras TEM e TAMBÉM, na canção popular *Coelhinho da Páscoa*.
- Em uma caixa, pedir que as crianças retirem objetos que iniciem sonoramente da mesma forma: BALÃO – BARCO.

O processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, seja em seu aspecto cognitivo em relação à construção de hipóteses pelas crianças sobre o objeto de conhecimento escrita, seja em seu aspecto linguístico, como a consciência fonológica, só tem sentido se ocorrer a partir de práticas de letramento. Sobre esse aspecto social da alfabetização é que passo a tratar na seção seguinte.

PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LEITURA E DA ESCRITA: LETRAMENTO

Atualmente letramento vem sendo relacionado ao estudo dos usos e finalidades de diferentes práticas que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita, conforme os diferentes contextos em que

se pratica. Nesse sentido, como destaca Kleiman (1995), o ambiente escolar é um dos contextos em que se usam essas práticas, visando determinados objetivos, tratando-se, portanto, de um tipo de letramento que se distingue de outros realizados em diferentes contextos. Nesse sentido, a instituição escolar é considerada um dos agentes mais importantes de práticas de letramento. Contudo, muitas vezes, este letramento está desvinculado de práticas pertencentes a outras esferas do social. Por isso, a pergunta “onde e como ocorrem as práticas de leitura, escrita e oralidade?” é fundamental para se compreender como efetivamente se usam tais práticas, grande desafio ao professor alfabetizador que intenciona proporcionar aos seus alunos um ambiente rico em múltiplos letramentos: literário, digital, cinematográfico, musical, matemático, geográfico, científico, etc.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é que o processo de letramento pode iniciar muito antes de a criança ingressar na escola, seja ela fundamental ou de educação infantil. Ainda bebês, em situações de leitura com seus familiares, as crianças observam a fala, as imagens de um livro e nomeiam seres ou objetos.

O contato das crianças com livros é muito importante para construir futuros leitores, pois desde cedo o livro deve estar presente na vida da criança. É preciso proporcionar situações de exploração que criem um vínculo prazeroso entre a criança e o objeto cultural livro. Em virtude disso, é interessante trabalhar, já com os bebês, com livros ilustrados, de texturas diferentes e com sons, a fim de aguçar o seu interesse, despertando o prazer pela leitura.

Soares (1998, p. 47) é uma das pesquisadoras que afirma as distinções entre alfabetização e letramento; contudo, salienta que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Para a autora, isso se explica pelo fato de que o processo de letramento, ou seja, a participação em eventos do cotidiano que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, pode iniciar desde que nascemos. Desde muito pequenos, por exemplo, os bebês vivenciam rituais cotidianos com seus pais que são contextualizados por textos, como as canções de ninar, músicas para o banho e o momento da mamada, que os orientam sobre o que vai acontecer, dando-lhes segurança. Outro argumento importante da autora é que, antes de ser alfabetizada, a criança pode ser letrada, ou seja, apesar de não dominar o sistema alfabético, pode saber para que a escrita serve e o que ela representa em diferentes contextos (na missa, no culto, na leitura do jornal de domingo, no acesso à internet, nos encartes de propaganda, nas lojas, nos supermercados, etc.).

A composição “alfabetizar letrando”, proposta por Soares (1998), implica o entendimento da linguagem em um sentido mais amplo e dinâmico, como forma ou processo de interação humana que envolve produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, é importante organizar um trabalho pedagógico que leve o aluno a atuar com as múltiplas linguagens (literatura, cinema, música, dança, escultura, pintura), por meio de procedimentos sistemáticos, em função de seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, Corsino (2006, p. 61) salienta a relevância de se trabalhar com “textos significativos para as crianças, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que elas participem como locutores e como ouvintes”. Como exemplo de atividades interessantes, podemos citar: escuta diária da leitura feita pelo professor de diversos textos; realização de jogos e brincadeiras com a linguagem, como canções que envolvem rimas e movimentos corporais; audição, leitura e montagem de parlendas; jogos folclóricos de mãos, como “Ema, emá”, “Pimponeta”, “Escravos de Jó”, entre outros.

O PLANEJAMENTO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico na alfabetização, para o PNAIC, precisam primar pelo desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade de forma integrada aos componentes curriculares relativos às diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a compreensão do sistema de escrita alfabética ocorreria relacionada às distintas áreas de conhecimento através de práticas de letramento, pois o objetivo é que as crianças se tornem leitoras e produtoras de textos, além de falantes cada vez mais fluentes de sua própria língua.

A articulação entre as diferentes áreas de conhecimento para servir como mote de construção da língua escrita por aquele que aprende não pode ser entendida como uma “camisa de força” ou algo artificial, sem um sentido de uso social. Para tanto, a incorporação da concepção da noção de interdisciplinaridade como princípio para o planejamento enfatiza essa necessidade e a possibilidade de se incluir no currículo escolar diferentes temas ou problemas, buscando nas áreas de conhecimento não relações sem sentido, mas meios de se compreender melhor os fenômenos, fatos ou situações que se está buscando investigar e estudar.

A reflexão em torno dessa interdisciplinaridade aponta para a necessidade de um esforço coletivo dentro da escola para que se aprenda a organizar os tempos pedagógicos de forma a se estabelecer prioridades que atendam às crianças, seus interesses e curiosidades em torno dos diversos campos do saber (SOUZA, 2012, p. 10).

A proposição de “alfabetizar letrando” está posta, mas, para tanto, é necessário questionar aquilo que é considerado como objeto de conhecimento, ou seja, aquilo que é selecionado do currículo escolar como conteúdo, bem como os saberes ou temáticas não escolares que serão incorporados ao planejamento. Além disso, é pre-

ciso problematizar a forma como tudo isso será feito: a metodologia de organização do trabalho pedagógico. Ambas as análises se colocam como emergentes quando o intuito maior é a aprendizagem das crianças. Para formar crianças leitoras e escritoras competentes, capazes de estabelecer relações entre conhecimentos e práticas sociais, cabe possibilitar a elas uma diversidade de experiências com uma variedade de gêneros textuais, inseridas em projetos didáticos. O projeto didático é uma forma de integração curricular que se destaca pelo caráter interdisciplinar e investigativo das demandas das crianças. Essa forma de planejamento propicia possibilidades de aprendizagem para além da construção cognitiva em torno dos objetos de conhecimento, mas também a aprendizagem de procedimentos e atitudes frente aos temas a serem estudados.

Dada a importância do trabalho como projeto didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, consideramos essa modalidade de ensino como promotora do letramento na escola e destacamos que essa prática também permite a estruturação de situações de ensino que favorecem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos. Portanto, são contempladas ambas as vertentes do ensino do componente curricular Língua Portuguesa: o alfabetizar e o letrar (DUBEUX; TELES, 2012a, p. 14).

No contexto pedagógico dos projetos didáticos, a leitura e a escrita surgem como ferramenta para conhecer melhor o tema ou problema a ser investigado, pois as crianças precisam ler textos para buscar informações, e escrever textos, por exemplo, para sistematizar dados coletados, como esquemas, resumos, resenhas, relatórios, etc. Em outras palavras, a construção de conhecimentos via projetos didáticos exige do aluno a aprendizagem de procedimentos que envolvem o conhecimento aprendido; no caso da alfabetização, o uso efetivo do objeto de conhecimento escrita em práticas de aprendizagem e discussão de temáticas pesquisadas.

Outra modalidade de planejamento apontada pelas autoras Dubeux e Teles (2012b) como uma possibilidade de integração das áreas de conhecimento, aliada ao trabalho com diferentes gêneros textuais, é a sequência didática. Trata-se de uma sequência de atividades que pode partir de um gênero textual, um tema cíclico, uma manifestação artística, um jogo ou até mesmo um conteúdo específico.

Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (DUBEUX; TELES, 2012b, p. 27).

De acordo com Nery (2007), essa é a modalidade de organização didática que pode estar presente nos planos de aula, pois pressupõe uma determinada sequência para um certo período de tempo, previsto e ordenado pelo professor. A mesma autora aponta também uma terceira possibilidade de estruturação de uma atividade: a denominada permanente. Essa nada mais é que uma atividade que apresenta regularidade em sua periodicidade, seja esta quinzenal, semanal ou diária, cuja intenção é familiarizar a criança “[...] com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc.” (NERY, 2007, p. 112). Está presente nessa forma de atividade o princípio da comunidade, ou seja, a possibilidade de criar um espaço comum de discussão ou fruição sobre um determinado tema.

A leitura deleite é uma das atividades permanentes sugeridas pelo PNAIC como estratégia de formação de leitores. A inserção

do momento da leitura deleite na sala de aula permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades (seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender, etc.), e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertirmos e distrairmos. Essa atividade contribui para despertar o gosto pela leitura, podendo-se conversar sobre o que foi lido. A escolha da leitura pode ser feita pelos professores ou pelos próprios alunos. Como afirma Nery (2007, p. 113), “são leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras”. Nesse sentido, a leitura deleite configura-se na possibilidade de uma aprendizagem atitudinal, por favorecer a formação de comportamentos leitores, envolvendo também aprendizagens conceituais por enfatizar a busca de sentidos e significados, característica primordial do ato de ler.

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo – em uma situação real de uso – uma intensa busca do sentido do texto. É uma atividade complexa de tratamento de várias informações por parte da inteligência. É um processo dinâmico de construção cognitiva, ligado à necessidade de atuar, na qual também intervêm a afetividade e as relações sociais. O leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.). Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta (JOLIBERT, 2006, p. 183).

Outro princípio disseminado pelo PNAIC para a organização do planejamento em classes de alfabetização é o da heterogeneidade, ou seja, em uma sala de aula há sujeitos com diferentes características sociais, afetivas, econômicas, cognitivas, motoras, permeados também por condições históricas distintas. No que

tange a questões epistemológicas e cognitivas, o entendimento de que a alfabetização é um processo individual, associado ao fato de que, em uma turma com vários e distintos sujeitos, encontraremos diferentes níveis de compreensão sobre a escrita, não nos possibilita trabalharmos o tempo todo com todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. Por isso, ao elaborar um plano de aula, seria interessante o professor alfabetizador projetar três tipos de momentos:

1. situações em que todos os alunos realizam a mesma proposta;
2. situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos precisam realizar tarefas diferentes;
3. situações diversificadas por grupos de níveis de aquisição da escrita.

Assim, retomando o que foi discutido anteriormente neste texto, um planejamento que se oriente pela tríade supracitada requer a compreensão da alfabetização como um processo, deslocando o olhar didático centrado em quem ensina para a perspectiva daquele que aprende, como salientam Ferreiro e Teberosky (1985), contemplando as abordagens cognitivistas presentes na obra dessas autoras, a *Psicogênese da língua escrita*. Ademais, devem ser consideradas as contribuições dos estudos sociointeracionistas da linguagem em seus múltiplos aspectos, como: a importância da mediação do outro e/ou da palavra; a abordagem simultânea de todas as unidades linguísticas – letra, sílaba, palavra, frase, texto; a exploração de diversos materiais escritos; a leitura e a produção de textos reais para interlocutores reais; e a consideração das variações linguísticas.

Nesse sentido, apresento a seguir exemplos de sequências didáticas que contemplam cada um dos aspectos da trí-

de apresentada anteriormente. A intenção aqui não é oferecer receitas de sequências didáticas aos professores, mas indicar possibilidades cotidianas de trabalho tendo em vista a importância de um planejamento mais coerente em termos de intenções e objetos de conhecimento, que não se limite às superficiais folhas de atividades e repetitivas atividades no caderno que, muitas vezes, não apresentam articulação temática ou metodológica entre si.

1. Situações em que todos os alunos realizam a mesma proposta.

Sequência didática: trabalhando com jornal

- 1) Pedir que os alunos tragam jornais de casa.
- 2) Explorar os jornais, pedindo que os alunos identifiquem: capa, contracapa, cadernos, notícias, propagandas, etc.
- 3) Solicitar que os alunos escolham uma notícia para “ler” (mesmo que de forma não convencional) e apresentar, após, aos colegas na rodinha.
- 4) Propor que reproduzam oralmente a notícia como se fossem jornalistas (explorar a estrutura da notícia).
- 5) Pedir que leiam em casa, com os pais, um outro texto jornalístico.
- 6) Propor que escrevam (mesmo que de forma não convencional) a continuidade desse texto para uma nova edição do jornal.
- 7) Organizar um jornal da turma (com notícias, reportagens, artigos de opinião e entrevistas).

2. Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos precisam realizar tarefas diferentes.

Sequência didática: explorando rótulos e encartes

- 1) Pedir que os alunos tragam rótulos de produtos de casa e/ou encartes de propaganda de supermercados.
- 2) Mostrar para a turma produtos domésticos sem rótulos e pedir que os identifiquem, colocando-os novamente nos produtos.
- 3) Explorar os rótulos desses produtos quanto às informações que apresentam ao consumidor.
- 4) Criar novos produtos e seus rótulos, considerando as informações que precisam conter, como data de validade, instruções de uso, fabricante, código de barras, logotipo, tipo de material da embalagem, símbolo de reciclável (se for o caso). A parte da criação das informações pode ser elaborada por crianças que apresentam nível pré-silábico ou silábico de escrita, e os colegas cuja escrita é silábico-alfabética e alfabética podem ser os escribas nessa relação de produção.
- 5) Fazer um encarte com os novos produtos, organizando-os em seus contextos de uso (em casa, na escola, no supermercado, na farmácia, etc.). A produção de palavras e frases pode ser feita pelos alunos cuja escrita está em fase silábico-alfabética ou alfabética, e a diagramação do encarte pelos alunos que apresentam nível de escrita pré-silábico ou silábico.
- 6) Apresentar um conjunto de rótulos e pedir que as crianças leiam (individualmente ou no coletivo). Após, transcrever as escritas em letra imprensa manuscrita ou digitada, para verificar, individualmente, se é uma leitura da escrita como imagem, uma leitura global ou uma leitura de princípio alfabético.
- 7) Fazer perguntas do tipo: qual é o nome do produto? Qual o som da letra _ nessa palavra? Para que serve esse produto?

Como podemos saber sobre isso? Por que alguns produtos apresentam a observação “Cuidado! Perigoso”? Qual é a marca do produto?

- 8) Produzir em grupos um pequeno cartaz sobre um determinado produto: desenhá-lo, escrever frases sobre as vantagens e desvantagens do produto para o meio ambiente, por exemplo, sendo as crianças que apresentam escrita alfabética ou silábico-alfabética as escribas. Já as crianças cujo nível de escrita é pré-silábico ou silábico criarão as frases.

3. Situações diversificadas por grupos de níveis de aquisição da escrita.

Sequência didática: leitura de um livro de literatura infantil

- 1) Produção de texto coletivo em cartaz: retomada da temática do livro.
- 2) Leitura do texto coletivo: a) de todo o texto, pela professora; b) por frases, pelos alunos, acompanhados pela professora.
- 3) Palavras significativas: marcá-las no próprio cartaz.
- 4) Noção de linha/frase/palavra/letra: separar e numerar no cartaz: 1º as frases; 2º as palavras; 3º as letras (níveis de escrita alfabético e silábico-alfabético).
- 5) Jogo no grupo: letras móveis para montar palavras e frases: a) espontaneamente; b) com a intervenção da professora em cada grupo (níveis de escrita pré-silábico e silábico).
- 6) Ditado das palavras significativas.
- 7) Tema: a) atividades envolvendo tipos de letras (cursiva e de imprensa) x palavras (níveis de escrita pré-silábico e silábico); b) caça-palavras com palavras da história sem apoio de nenhum referente (níveis de escrita silábico-alfabético e alfabético).

Além do princípio da heterogeneidade e do trabalho com diferentes gêneros textuais, a diversidade de unidades linguísticas precisa ser contemplada em uma semana de aula, ou seja, o trabalho didático tanto de leitura como de escrita de textos, frases, palavras, sílabas e letras. Ao propor atividades envolvendo cada uma dessas unidades linguísticas, é necessário ter objetivos que correspondam ao que se espera que o aluno aprenda sobre cada uma delas. Algumas vezes podem ocorrer certas confusões, como, por exemplo, quando o professor solicita, em uma folha de atividade, que a criança ligue a imagem à letra com que se escreve seu nome e trata esta atividade como sendo de escrita de letras iniciais, quando a criança teria, na verdade, de ler a letra e conhecer o fonema correspondente.

Piccoli e Camini (2012) também contribuem com algumas orientações para a organização do planejamento de uma aula: reiteram a noção de que as crianças não precisam todas fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, apontando para a necessidade de se investigar a melhor forma de aprender de cada aluno; destacam a importância da “ambição” sobre as aprendizagens das crianças, salientando a necessidade de propor não somente atividades que as crianças conseguem realizar sozinhas, mas desafios em que elas possam contar com a ajuda de um adulto ou de um leitor mais experiente; estar atento sobre qual é o melhor momento da aula para se trabalhar determinados assuntos, conteúdos ou atividades com as crianças; variar as estratégias didáticas em uma mesma aula, evitando a monotonia da repetição; cuidar a apresentação estética dos materiais pedagógicos; promover atividades extras para dar conta dos diferentes tempos e ritmos que cada criança apresenta, como os recantos de brinquedos, a caixa da leitura (fichas com textos) e o banco de problemas (fichas com problemas ou desafios matemáticos).

PARA FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto procurou abordar a temática alfabetização e letramento e suas relações, apresentando a discussão sobre noções atualmente importantes nesta área, como o entendimento da alfabetização como processo, as contribuições recentes dos estudos sobre consciência fonológica e os estudos sobre letramento. Essa tríade de concepções, presente nos Cadernos do PNAIC, relacionam-se entre si na medida em que o entendimento do professor sobre o trabalho pedagógico na alfabetização tenha um caráter complexo e multifacetado, ou seja, não se restrinja a uma ou outra concepção, haja vista que este processo tem características cognitivas, linguísticas e sociais.

O caráter relacional da alfabetização, em termos das concepções presentes na área, pode e necessita estar presente no planejamento para as turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, a fim de dar conta da tarefa lançada pelo PNAIC de alfabetizar até os oito anos de idade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXLII, nº 93, 17 maio 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando as diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991.

CORSINO, P. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DUBEUX, M. H. S.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando as diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012a, p. 12-26.

_____. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando as diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012b, p. 27-37.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HAASE, V. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

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

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007, p. 109-135.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

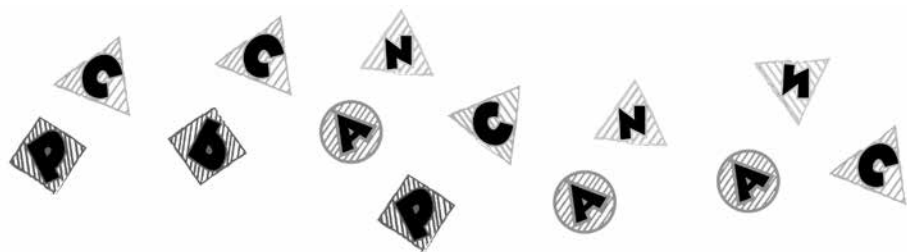
_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, I. P. Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando as diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-11.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013, p. 191-271.



PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

TELMA FERRAZ LEAL
MARIA DANIELA DA SILVA
RAYSSA CRISTINA SILVA PIMENTEL

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o ensino da produção textual esteve pautado em uma concepção de alfabetização que não valorizava a utilização de textos autênticos, pois eram elaborados para o treino de palavras já trabalhadas, produzidos apenas para fins escolares, servindo apenas como um recurso didático para o ensino do sistema de escrita. Nessa perspectiva, acredita-se que a aprendizagem se dá pela memorização e por meio de atividades não reflexivas. Os professores optam por inserir os textos em sala de aula quando as crianças já estão dominando o “código escrito”, pois, para adeptos dessas abordagens, neste momento, elas já estariam alfabetizadas. Desse modo, consideram a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) um pré-requisito para as atividades de leitura e produção de textos.

A preocupação em proporcionar ao aprendiz da língua o contato com os vários gêneros textuais se deu a partir da década de 1980. Naquela época surgiu em vários locais do mundo o termo letramento, que, em alguns países, esteve associado à utilização social da leitura e da escrita por pessoas já alfabetizadas. Os estudos de Soares (2004) apontam que no Brasil o termo nasce relacionado ao processo de alfabetização, ou seja, houve o crescimento de uma concepção de que se devia ensinar aos aprendizes da língua o uso da leitura e da escrita e que, a partir disso, a pessoa iria saber ler e escrever com autonomia, de forma que o letramento se sobrepôs à alfabetização, levando os professores a proporem situações de ensino em que os alunos vivenciavam os usos sociais da leitura e da escrita sem uma reflexão sobre o sistema de escrita.

Tal abordagem se distancia da perspectiva de Soares (2004), que propõe que o ensino do sistema de escrita alfabética e o ensino da leitura e da produção de textos estejam associados:

não são processos independentes, mas, interdependentes: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e esse por sua vez, só pode se desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência de alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Partindo dessa afirmação, entendemos que é necessária uma prática docente que atente para as duas dimensões do processo: de um lado, o ensino da base alfabética e, do outro, a vivência significativa com a leitura e a escrita.

Tal perspectiva foi adotada no principal programa de formação de professores alfabetizadores do governo federal brasileiro nos anos 2013 a 2016. Em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implementado com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização, com oito anos

de idade. Partindo de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, o PNAIC se constituiu em um programa amplo, com ações voltadas para a formação continuada de alfabetizadores, para a distribuição de materiais e para a avaliação dos alunos.

No âmbito da formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) distribuiu, aos professores participantes do programa, cadernos que trazem textos sobre as práticas de alfabetização, relatos de experiência e quadros com direitos de aprendizagem. Os volumes 1 dos cadernos do 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização trazem os direitos de aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa, divididos por eixos: leitura, escrita (produção de texto), apropriação do SEA e oralidade. Apresentam também legendas para indicar quando cada conteúdo deve ser abordado: I (introduzir), A (aprofundar) e C (consolidar).

No que se refere à escrita (produção de texto), foco deste texto, o caderno não restringe o trabalho da produção de textos apenas ao último ano do ciclo, conforme pode ser observado no quadro inserido nos cadernos:

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escrita.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de uma escrita.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Cear e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escrito, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Brasil (2012, p. 34)

Partindo do quadro exposto, fica claro que há, no programa, expectativas de que as docentes que estão em formação continuada pelo PNAIC realizem, em sua prática docente, atividades voltadas para o eixo da produção de textos desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Desse modo, aproxima-se de abordagens mais enunciativas do ensino da língua, sobretudo da abordagem denominada “alfabetização na perspectiva do letramento”.

Tendo tal perspectiva como norte, Pimentel e Leal (2016) e Silva e Leal (2016) investigaram, no âmbito de pesquisas financiadas pelo CNPq, a prática de nove professores alfabetizadores, sendo três do 1º ano, três do 2º ano e três do 3º ano, dos municípios de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Lagoa dos Gatos, em Pernambuco. Os estudos tiveram como objetivo compreender quais eram os eixos de ensino mais enfatizados e como as duas dimensões do processo de alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento – eram contempladas, ou não, no cotidiano de sala de aula.

No que se refere aos eixos do ensino, os trabalhos apontaram que as docentes, de modo geral, desenvolviam muitas atividades diversificadas de leitura e de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas o ensino de produção de texto era pouco enfatizado. Também apontaram dificuldades para o planejamento de situações em que as crianças de fato se engajassem em situações de interação mais motivadoras de produção de textos. As pesquisas indicam, portanto, que, embora alguns princípios didáticos da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento tenham sido contemplados pelas professoras, como, por exemplo, o de promover situações de leitura de textos autênticos e atividades reflexivas de apropriação do sistema de escrita, ainda há poucas atividades de produção de textos escritos e, na maioria das vezes, as situações não permitiam que os alunos refletissem sobre os textos, que se restringiram aos gêneros escolares.

Para dar continuidade ao estudo de tal tema, aprofundando-o, investigamos como se dão as práticas de produção de texto na alfabetização e as concepções das docentes participantes do referido programa, que lecionam no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- identificar com que frequência as docentes realizam atividades de ensino de produção de textos;
- analisar as estratégias de agrupamentos utilizadas por docentes durante as atividades de produção de textos;
- investigar quais atividades são utilizadas pelas docentes para abordar o eixo de ensino de produção de textos;
- analisar quais concepções sobre ensino de produção de textos perpassam o trabalho pedagógico das professoras.

Com o objetivo de situar o leitor acerca dos fundamentos teóricos desta pesquisa, passamos, a seguir, a expor algumas reflexões sobre a alfabetização no Brasil.

CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

As concepções de alfabetização no Brasil passaram por mudanças ao longo dos anos. Antes dos anos 1980, por exemplo, havia ênfase em métodos considerados tradicionais, os sintéticos e os analíticos. Segundo Moraes (2012, p. 28-29), tais métodos veem os alunos como *tabulas rasas*, ou seja, como pessoas que não detêm conhecimentos e que vão adquirir informações. Além disso, tais métodos concebem o sistema de escrita como um mero código que os alunos adquirem por meio de memorização das relações grafofônicas. Os métodos sintéticos defendem que o professor deve partir de unidades menores – letras, sílabas, palavras,

frases e textos – para ensinar o sistema de escrita. Tal sequência deve ser respeitada. Em contrapartida, segundo os métodos analíticos, o professor deve partir de unidades maiores, lançando mão de textos produzidos para alfabetizar, para só no final trabalhar unidades sonoras menores.

Em contraposição a tais abordagens, Ferreiro (2006, p. 10) defende que desde o início da alfabetização é necessário desafiar os aprendizes a se inserirem no mundo da escrita, já em contato com os textos, e que a aprendizagem do sistema de escrita se dá de modo processual, no qual os estudantes elaboram hipóteses até compreenderem a lógica das relações entre as letras e as unidades sonoras.

A percepção de que a escrita tem relação com a pauta sonora é muito importante no processo de alfabetização. Segundo autores como Moraes (2012), para que as crianças tenham tal tipo de compreensão, elas precisam desenvolver a consciência fonológica, que é entendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons que formam as palavras. Costa (2003, p. 138) define consciência fonológica como “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores”.

Outro impacto para o processo de alfabetização no Brasil refere-se ao surgimento das discussões sobre o fenômeno do letramento a partir da década de 1980. Alguns autores, como os apresentados a seguir, desenvolveram vários estudos com o objetivo de definir tal conceito.

Para Soares (2004, p. 7), o termo alfabetização foi sendo atrelado ao conceito de letramento: “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e escrita”. Moraes e Albuquerque (2005) ressaltam que o uso das palavras alfabetização e letramento designam processos distintos e indissociáveis.

A palavra letramento vem do inglês *literacy*, que quer dizer estado ou condição daquele que possui a habilidade de ler e escrever. Letrado é, então, aquele que, além de saber ler e escrever, faz uso competente da leitura e da escrita. Letramento é utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

O conceito de letramento, no entanto, nos traria a percepção de que a finalidade da escrita ultrapassa os muros da escola e apresenta, portanto, consequências sociais, econômicas, cognitivas, linguísticas, políticas e culturais para as crianças. De acordo com Tfouni (1988), é importante considerar que existem letramentos variados, e estudá-los significa investigar as atividades que passaram a ser permeadas pelo uso do sistema de escrita alfabética, assim estudando as transformações ocorridas na sociedade.

Para Kleiman (2002), o termo letramento está associado a um conjunto de práticas sociais de escrita para além da escola, ou seja, a escrita é usada em contextos específicos e para objetivos específicos. Ao se usar a escrita apenas na escola, o termo letramento é apresentado apenas como “letramento escolar”, e não como prática social mais ampla.

Baseada em Street (1989), Kleiman (2002) enfatiza que existem duas concepções de letramento: o letramento autônomo, que supõe apenas uma forma do letramento a ser desenvolvido e, na maioria das vezes, considera a aquisição da escrita como neutra, desconsiderando o meio social; e o modelo ideológico, que, ao se contrapor ao autônomo, considera que existem várias práticas de letramento, todas ideologicamente implicadas pelas interações e relações de poder existentes nas situações em que ocorrem.

Soares (2004), em seus estudos sobre o tema, ressalta o grande impacto que o termo letramento trouxe sobre o processo de alfabetização no Brasil. Segundo a autora, houve uma associação do termo com o processo de alfabetização, o que ocasionou uma

“desinvenção” da alfabetização. Para ela, o importante é garantir a aprendizagem da tecnologia da escrita (aprendizagem do sistema de escrita) e a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita de textos desde o início da escolarização.

Segundo Cruz (2013), é necessário que na prática dos professores haja o desenvolvimento de metodologias apropriadas ao domínio da língua escrita, tanto na apropriação do sistema de escrita quanto na apropriação dos usos da leitura e da escrita em práticas sociais.

A apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento vai além do ensino de memorização de letras, sílabas ou frases. Na prática, pode se dar por meio de atividades lúdicas e variadas estratégias didáticas, que possibilitem a reflexão do aluno quanto aos princípios do SEA, enquanto esse vivencia de forma significativa os textos que circulam em nossa sociedade letrada, tornando-se leitor e produtor autônomo, capaz de compreender a especificidade de cada gênero textual e o momento certo de usá-lo.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Em uma alfabetização na perspectiva do letramento, a produção de textos é uma das competências que devem ser abordadas pelos professores para que os alunos participem de forma efetiva das práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, é importante que o trabalho com a produção de textos seja realizado simultaneamente ao processo de ensino do sistema de escrita alfabético. E, para isso, os docentes devem atentar para os textos que serão apresentados aos alunos.

Cardoso (2015, p. 47) afirma que a produção de texto ganhou espaço na sala de aula devido às pesquisas de diversas áreas que foram publicadas a partir da década de 1980. Os estudos da au-

tora ainda revelam que, antes da década de 1980, as atividades utilizadas para que os alunos aprendessem o sistema de escrita consistiam em treinos de combinação entre fonemas e grafemas. A produção de texto e a leitura eram pouco privilegiadas, de forma que algumas situações eram vivenciadas quando os alunos já dominavam determinado conhecimento.

Alguns teóricos como Bernardin (2003) e Leal e Melo (2007), ao discutirem sobre a entrada do aluno na cultura escrita, afirmam que o envolvimento com os textos se dá antes de eles chegarem à escola. Leal e Melo (2007), na tentativa de discutir sobre o processo de aprendizagem e de ensino de produção de texto na escola, também ressaltam que esta entrada acontece de diversas formas, como no jornal televisivo, no momento em que os pais leem livros de histórias para as crianças, quando recebem cartas. Existe, nessas e em outras maneiras, a curiosidade da criança em saber o que está escrito, para quem e por quê. Assim, as autoras ressaltam que a entrada das crianças no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética. No entanto, a apropriação do SEA possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o conteúdo. Dessa maneira, diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos.

De acordo com Geraldi (1997), para a escrita de um texto é necessário que se tenha não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever. Nesse sentido, partindo de uma perspectiva sociointeracionista, a escola deve desenvolver atividades de produção de texto que levem os alunos a aprender a usar a escrita na escola e fora dela, reconhecendo, assim, a relação entre ler e produzir textos.

A respeito disso, Leal e Melo (2007) apresentam dois tipos de relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita: 1) para escrever, precisamos ter o que dizer e, para isso, precisamos construir conhecimentos que podem ser adquiridos pela leitura; 2)

se tivermos familiaridade com diversidade de gêneros textuais, teremos condições de escolher o gênero mais adequado para a finalidade da escrita.

É importante reconhecer que a produção de texto na escola deve ser semelhante às vivenciadas nos contextos extraescolares, com destinatários concretos, pois isso dá sentido à escrita do texto. No entanto, muitas vezes as práticas de produção de texto no ensino fundamental têm se reduzido a exercícios descontextualizados, conforme referem Silva e Melo (2007, p. 35):

em muitas ocasiões, escreve-se no contexto escolar, sem que se tenha uma finalidade que oriente e estimule a atividade e sem que se tenha para quem escrever. Na realidade, podemos ver a questão sob outra ótica: na escola, os alunos escrevem, na maioria das vezes, senão sempre, para aprender a escrever, e os seus textos têm como destinatário quase invariável o professor.

Algumas pesquisas sobre a prática docente no ambiente escolar têm demonstrado que o eixo produção de texto é pouco trabalhado quando comparado ao sistema de escrita alfabética. Por exemplo: na tentativa de compreender como se dá a articulação dos eixos de ensino com as atividades propostas pelas professoras no ciclo de alfabetização em uma escola do Recife, Cruz (2013, p. 304) evidenciou que, “em relação ao eixo da produção textual e da leitura, os dados indicaram que, apesar de a maioria das crianças do segundo e terceiro anos ter avançado ao longo do ano, a consolidação desses eixos apresentou-se deficitária em relação aos gêneros investigados”.

As pesquisas citadas buscaram identificar como acontecem as práticas das docentes no ciclo de alfabetização. De modo geral, todas revelaram baixa frequência do ensino do eixo produção de texto. Diante disso, esse será o foco do nosso trabalho. Buscar-se-á

analisar as práticas e concepções sobre produção textual na sala de duas docentes da cidade de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes.

No que concerne às propostas curriculares dos municípios nos quais as professoras investigadas atuam – Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe –, foi verificado que os dois municípios propõem que o trabalho com o eixo produção de texto aconteça em uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Dessa forma, propõem o desenvolvimento de um ensino que articule os quatro eixos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa desde os anos iniciais: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

Os documentos enfatizam ainda a importância de possibilitar aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais através de situações planejadas nas quais possam interagir com práticas sociais. Dessa forma, os professores devem compreender que, para que os alunos aprendam a produção de texto, não é suficiente apenas “mandar” escrever, mas permitir que as crianças vivenciem a escrita.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, analisamos as aulas de duas professoras que lecionam no 1º e 2º anos do ensino fundamental com o objetivo de identificar concepções e modos de organizar as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras no ensino de produção de textos.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, nossa produção de dados se deu com base em dois procedimentos principais: observação de aulas e realização de entrevistas. De acordo com Pinheiro (2010), a observação permite a obtenção de dados e aspectos da realidade de modo mais direto. Nesta pesquisa, foram realizadas

observações de aulas de modo sistemático, que, segundo Santos (2009), consiste em procedimento de observações estruturadas, com um planejamento, realizando-se em condições controladas para atingir certos objetivos. Tal procedimento permitiu obter informações sobre como as docentes trabalham com o eixo curricular produção textual.

As nossas observações de aula ocorreram de forma sistemática, para melhor compreender a realidade e nos aproximar efetivamente do objeto estudado. Elaboramos roteiros de observação que nortearam todo o processo e tivemos o máximo cuidado para não interferir nas aulas das docentes. Os gravadores de áudio foram colocados na mesa das docentes, mas nos posicionamos no fundo da sala de aula para realizar as anotações. Realizamos dez observações de aula das docentes, atentando para essas práticas, e elaboramos relatórios, que foram analisados com base nas categorias estabelecidas.

Também foram realizadas entrevistas com as docentes ao final de cada aula. Segundo Vieira (2008), a entrevista busca revelar opiniões, ideias e juízos que o pesquisador possa desconhecer no início da pesquisa. Segundo Pinheiro (2010), esse procedimento permite colher informações de entrevistados sobre determinados assuntos, podendo ser de caráter estruturado ou padronizado, quando há um roteiro previamente estabelecido. Essa fase foi de fundamental importância para apreender as concepções das docentes acerca do trabalho com a produção de texto.

As entrevistas com as docentes ocorreram sempre no final das aulas, depois que os alunos já haviam saído da sala. Seguimos um roteiro previamente estabelecido, mas no decorrer das entrevistas surgiram novas perguntas. O uso do gravador foi fundamental para obter as falas das docentes na íntegra.

As informações sobre os sujeitos da nossa pesquisa estão expostas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

Município	Abreviatura	Ano do ciclo	Tempo de carreira	Formação
Camaragibe	C1	Ano 1	Mais de dez anos	Graduação em Psicologia; graduação em Pedagogia incompleta; especialização em Psicopedagogia.
Jaboatão	J2	Ano 2	Mais de dez anos	Graduação em Pedagogia; especialização em Educação.

Fonte: Elaboração das autoras

Como apresentado no Quadro 1, as docentes estão atuando em duas redes de ensino distintas. A professora do 1º ano trabalha no município de Camaragibe, e a professora do 2º, no município de Jaboatão dos Guararapes.

As docentes estavam em processo de formação continuada pelo programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), participando de encontros com os orientadores de estudo desde o primeiro ano do programa (2013), que teve foco maior na área de língua portuguesa.

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, em que são analisados os impactos da formação de professores do PNAIC na prática docente. As professoras escolhidas para este estudo são sujeitos de pesquisa desse projeto maior. É importante ressaltar que o presente trabalho não tem como objetivo analisar os impactos da formação de professores na prática docente. Neste estudo, são descritas e analisadas as práticas de professoras alfabetizadoras no trabalho com a produção de texto.

Os dois municípios escolhidos para esta pesquisa possuem referenciais curriculares para o trabalho com as disciplinas na sala de aula. No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, os referenciais curriculares de Camaragibe e de Jaboatão dos Guararapes apontam para uma alfabetização na perspectiva do letramento, onde os professores podem inserir a leitura e a produção de texto no processo de alfabetização.

RESULTADOS

Conforme anunciamos anteriormente, buscamos analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras para o ensino de produção de textos no 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização, bem como investigar os tipos de atividades realizados pelas docentes e a frequência no desenvolvimento dessas atividades.

Um primeiro dado a ser discutido é o fato de as duas professoras realizarem atividades de produção de textos, mesmo tendo crianças não alfabéticas. Tal dado revela um afastamento de abordagens sintéticas de alfabetização. Por meio das entrevistas, as professoras afirmaram que a produção de textos é uma prática constante no dia a dia de suas respectivas turmas.

Apesar desse destaque positivo, alguns problemas foram detectados nas observações. Embora tenha ocorrido uma frequência considerável de escrita de textos com as crianças, pouco foi o tempo destinado para a realização de atividades de reflexão sobre o contexto de produção, as finalidades, os destinatários e outras questões relativas às interações a serem estabelecidas por meio dos textos, assim como de atividades de exploração do gênero trabalhado. A pouca presença de atividades reflexivas sobre os contextos de produção dos textos, assim como dos gêneros, pode ser decorrente de que tanto C1 quanto J2 afirmaram, na maior parte das entrevistas realizadas após as aulas, que o principal ob-

jetivo de trabalhar a produção textual é a apropriação do sistema de escrita alfabética. Outro ponto a ser destacado na prática de C1 e J2 é relativo aos tipos de situação de escrita propostos. Via de regra, havia falta de indicação de interlocutores para os textos.

Todas essas questões foram objeto de reflexão nesta pesquisa, que teve como ponto de partida o pressuposto de que o ensino de produção de textos abarca diferentes dimensões da aprendizagem, tais como: conhecimentos sobre os gêneros adotados nas situações de escrita e seus usos; conhecimentos sobre os temas abordados nos textos; conhecimentos sobre a língua; habilidades de planejamento, escrita e revisão de textos.

Para melhor discutir sobre essas diferentes fases do trabalho de produção de textos, abordaremos cada uma separadamente, a partir da análise dos tipos de atividades relacionadas ao ensino de produção de textos vivenciados nas aulas observadas, que constam na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Atividades realizadas pelas docentes para o ensino de produção de textos

Atividades		C1	J2
Antes da produção de textos	Leitura/discussão após a leitura	8	6
	Atividade escrita de interpretação de texto	3	1
	Atividade escrita de reflexão sobre o gênero	2	0
	Discussão sobre o gênero	0	1
	Discussão sobre o tema	2	1
Explicitação do comando		0	5
Escrita de texto		6	5
Editoração		0	0
Cópia do texto		6	2
Total		27	21

Fonte: Elaboração das autoras

As docentes desenvolveram variadas atividades para o ensino de produção de texto. A Tabela 1 mostra que a frequência de atividades foi aproximada nas duas turmas, tendo havido, no 1º ano, seis atividades de cópia e, no 2º ano, duas. As demais atividades foram de: preparação para a escrita; explicitação/discussão sobre o comando da atividade; escrita de texto; revisão final e editoração do texto. A seguir, cada fase será discutida.

ANTES DA PRODUÇÃO DE TEXTOS (PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA)

Para escrever um texto, é necessário que se tenham três tipos de conhecimentos fundamentais: os gêneros e as situações onde eles circulam; os temas sobre os quais se escreve; a língua por meio da qual se escreve sobre o tema. As atividades encontradas, conforme apresentado na Tabela 1, foram: leitura/discussão sobre textos, interpretação escrita de texto, atividade escrita sobre o gênero do texto a ser escrito, discussão sobre o gênero e discussão sobre o tema a ser escrito. Desse modo, as atividades de reflexão sobre os gêneros, que serão discutidas a seguir, também colaboraram nesse sentido.

Verificamos que apenas em uma das aulas de J2 houve um momento de reflexão sobre as características do gênero história em quadrinho. Nesta aula, a professora estava trabalhando sobre o direito das crianças e, inicialmente, conversou com os alunos sobre alguns desses direitos. Logo em seguida, instruiu a produção a partir do tema: o que você faria se encontrasse uma criança na rua? Nessa escrita, a docente trabalhou o direito à moradia.

História em quadrinho

Professora: Todo mundo conhece aqui este gênero histórias em quadrinho? Como é essa história? A gente já trabalhou isso.

Aluno: Que tem um boneco, tem um balãozinho...

Professora: Deixa eu explicar no quadro. (Professora desenha um boneco e um balão no quadro). Como é que a gente escreve? A gente escreve na linha? Bota título, parágrafo? Como é?

Aluno: Não. Bota balãozinho.

Professora: Escreve as falas nos balões.

Aluno: Tem boneco, tem balãozinho...

Professora: Tem desenho, não é? Mas como é que a gente escreve? A gente escreve na linha?

Aluno: Não!!!

Professora: A gente escreve na linha e coloca parágrafo?

Aluno: Não. A gente bota no balãozinho.

(Observação J2, aula 3)

Apesar de não desenvolver uma reflexão sobre o uso social do gênero, podemos destacar alguns pontos positivos quanto ao trabalho de J2 com esse gênero textual. O primeiro ponto refere-se à tentativa da professora de levantar conhecimentos prévios sobre a estrutura da história em quadrinhos, ao indagar as crianças sobre a forma de escrever e suas características gráficas, como balões e desenhos. O segundo ponto positivo é a conversa que a docente realiza com as crianças antes de iniciar a produção. Apesar de não ter aprofundado explicitamente a função do gênero, percebe-se na fala da docente a preocupação em aprofundar os conhecimentos sobre as características:

na produção da história em quadrinho, meu objetivo foi aprofundar a apropriação do gênero história em quadrinhos, pois é um gênero que eles adoram, mas não sabem escrever com segurança. Outro objetivo foi refletir sobre o direito das crianças, a casa, a moradia, etc., porque, como estamos no mês das crianças, estou trabalhando bastante esses temas de direitos e deveres das crianças (Entrevista J2, aula 3).

C1 também realizou atividades de reflexão sobre gênero textual em dois momentos. O único aspecto abordado pela docente na reflexão refere-se às características específicas dos gêneros trabalhados.

Ao analisar os exemplos de atividades de C1 e J2, é possível refletir sobre o que é preciso fazer para trabalhar com os diversos gêneros iniciais do ciclo de alfabetização e como contextualizar a escrita refletindo sobre o contexto.

Reinaldo (2007, p. 173) apresenta alguns elementos necessários para o trabalho com a produção de texto escrito: “finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito”. Com isso, a autora defende que as práticas de produção de texto devem favorecer o aluno em relação ao contexto de produção.

Em relação ao tema, diferentes atividades podem ajudar os estudantes a ampliar seus acervos de conhecimentos e assim poderem gerar conteúdos textuais. Algumas das formas comuns são: leitura e discussão de textos sobre os temas tratados; atividades de interpretação escrita de textos que abordam os temas dos textos a serem escritos; e discussões sobre os temas.

Podemos identificar na Tabela 1 que em duas das cinco aulas desenvolvidas por C1 a docente realizou discussão sobre o tema do texto a ser escrito. J2 discutiu sobre o tema com as crianças em uma das cinco aulas observadas. No Quadro 2, a seguir, veremos um exemplo desenvolvido por C1. A atividade apresentada precede a produção de texto em que os alunos produziram uma receita de bolo de chocolate. A discussão durou cerca de oito minutos. Os alunos participaram ativamente, enquanto a professora coordenava a vez em que cada aluno poderia falar, direcionava perguntas e fazia comentários.

Quadro 2 – Discussão sobre o tema

Discussão sobre tema	C1 – Aula 3
A docente conversa com os alunos sobre fazer um bolo. Para isso, pergunta como as mães fazem.	<p>Aluno: Minha mãe faz de cenoura!</p> <p>P: Só John Antony, não estou ouvindo John Antony.</p> <p>Aluno: Quando minha mãe faz bolo em casa, ela pega a forma...</p> <p>P: Matheus! Emily!</p> <p>Aluno: Ela coloca açúcar, leite condensado.</p> <p>P: Ah, tua mãe pega leite condensado também pra quê?</p> <p>Aluno: Pra botar no bolo.</p> <p>P: Ester! Kelly-Anny, como a tua mãe faz bolo em casa?</p> <p>Aluna: Ela pega a forma, coloca a manteiga, depois o açúcar, aí depois ela mexe, depois bota o leite...</p> <p>P: E depois ela bota onde, na geladeira ou no fogo?</p> <p>Aluna: No forno, professora.</p>

Fonte: Observação C1, aula 3

No trecho descrito no Quadro 2, as crianças demonstraram-se empolgadas ao ver que a professora estava trabalhando uma receita que a mãe já havia feito em casa. A professora partiu da realidade das crianças para discutir um assunto que contribuiu para uma atividade de produção de texto.

J2, ao discutir sobre os direitos das crianças por meio de uma imagem que mostrava uma criança dormindo na rua, ofereceu aos alunos a oportunidade de interação e reflexão. Nesta aula, a docente pediu que os alunos contassem qual é a reação deles ao ver uma criança de rua, aproveitando, assim, a fala das crianças para apresentar os direitos que estavam sendo trabalhados e, posteriormente, facilitar a escrita da atividade.

As atividades de interpretação oral de textos também foram realizadas para a ampliação de conhecimentos sobre os temas pelas crianças. Ocorreu principalmente no 2º ano, em que C1 desenvolveu três atividades de interpretação em aula.

Em suma, pode-se concluir que:

- a) as atividades antes da escrita, que são muito importantes para o ensino da produção de textos, foram realizadas por todas as professoras;
- b) houve maior frequência em atividades de leitura e discussão após a leitura, mas as atividades de discussão sobre gênero textual e sobre o assunto contribuíram de forma significativa para as atividades de produção de texto;
- c) durante as atividades de reflexão sobre gênero textual, algumas dimensões não foram exploradas, como o contexto de produção e o destinatário; as professoras exploravam apenas a forma e características do texto;
- d) foram realizadas atividades de cópia, mas elas estiveram diretamente ligadas às atividades de produção coletiva de textos, em que a professora era a escriba e os alunos copiavam nos cadernos para guardar o texto coletivo.

OS COMANDOS PARA A ESCRITA

Para que se possa escrever um texto, é fundamental que se tenha um projeto de escrita. Para tal, é necessário que haja finalidades e destinatários definidos, assim como a delimitação dos espaços onde os textos vão circular e os suportes onde circularão. Desse modo, na escola é fundamental que sejam planejados textos com boas propostas, que possam de fato motivar os estudantes.

Os comandos dados pelas docentes durante as atividades de produção de textos revelam a intencionalidade para cada uma das atividades realizadas. C1 realizou seis produções de textos,

de quatro gêneros textuais diferentes: duas redações, duas listas, uma receita e um conto de fadas. O uso dos diferentes gêneros textuais no ciclo de alfabetização é imprescindível para a aprendizagem das crianças, sobretudo na reflexão a respeito das práticas sociais e finalidades da escrita.

Como afirmado anteriormente, os professores levaram vários textos para a sala de aula de diferentes gêneros com a finalidade de aumentar o convívio dos alunos com esses gêneros em situações diversas. No entanto, como veremos nos exemplos a seguir, na maioria dos comandos de escrita faltou reflexão em torno dos conhecimentos que podem ser estimulados para além do domínio do sistema de escrita, como, por exemplo, o reconhecimento da finalidade do gênero trabalhado.

O suporte utilizado em todas as produções textuais de C1 e J2 foi o caderno, e em apenas uma das aulas de J2 a escrita tinha um destinatário de fora do contexto didático de sala de aula: os alunos estavam produzindo um livro para a biblioteca da escola. Além disso, em apenas duas das seis atividades, a docente explicitou os gêneros textuais que os alunos estavam produzindo:

P: Eu vou escrever uma receita aqui e vocês vão dizer se é mais ou menos assim que as mães de vocês fazem. Vai se chamar “bolo de chocolate”.

Aluno 1: A minha faz.

Aluno 2: A minha também faz.

Alunos: A minha também! A minha também!

Professora: Vocês lembram que, quando a gente leu a receita da gelatina fácil, tinha ingredientes e modo de fazer? Porque todas as receitas têm que ter isso, os ingredientes e o modo e fazer.

Alunos: Sim!

(Observação C1, Aula 3)

No comando exposto, é possível verificar que a professora explicitou o gênero a ser produzido, mas não explicitou a finali-

dade do texto nem os possíveis destinatários. Antes dos alunos iniciarem a atividade, a docente lembra aos alunos a estrutura do gênero textual receita, enfatizando que todas as receitas possuem a mesma característica estrutural.

Desse modo, fica claro que havia objetivos didáticos definidos, mas não havia um projeto de escrita em que as crianças de fato fossem interagir com pessoas de fora do ambiente de sala de aula. Indagada sobre o objetivo da produção de texto, ao final da aula, a docente o confirma assim dizendo: “esse aí foi reconhecer o gênero textual receita, as características, né?” (Entrevista C1, aula 3).

Os outros gêneros textuais abordados pela docente durante as observações foram: lista, que contou com duas produções em apenas uma aula; redação, realizada em duas aulas; e um conto de fadas. O comando dado não indicava, novamente, finalidades e destinatários, embora explicitasse em alguns momentos os gêneros textuais.

Ao final de uma das aulas, a docente revela que o seu objetivo não era abordar o gênero trabalhado: “a maioria das atividades hoje é do sistema de escrita alfabética mesmo, porque, como a gente estava trabalhando o Dia das Crianças, a gente pegou um monte de atividade sobre brinquedos e brincadeiras, mas é de escrita alfabética só” (Entrevista C1, aula 5).

Como mencionado anteriormente, apenas em uma das aulas de J2 encontramos escritas para um destinatário específico. Em apenas uma das aulas, C1 falou para os alunos pedirem à mãe para fazer a receita de gelatina fácil que ela havia colado no caderno antes da produção, mas a receita produzida pelos alunos ficou no caderno.

A ênfase dada por C1 aos gêneros textuais receita e conto de fadas, em detrimento dos demais trabalhados pela docente nas cinco aulas, pode ser explicada pela escolha bimestral dos gêneros que serão trabalhados:

porque, assim, a cada bimestre a gente escolhe uns cinco gêneros textuais e fica trabalhando ao longo do bimestre

aí... receita e contos de fada estavam nesse bimestre. Enfim, o de conto de fadas é conhecer o gênero textual contos de fadas, suas características, o que é que tem de diferente de outras histórias. É esse o objetivo [...]. E quando você vai trabalhar outro tipo de história, você vai fazendo, eles sempre querem começar com “era uma vez” e “ficaram felizes para sempre” (Entrevista C1, aula 4).

Devemos atentar para o direcionamento dado pela docente, que trabalhou mesmo que de forma inicial os gêneros textuais, levando em consideração os níveis de conhecimento dos alunos. Embora as aulas das duas docentes apresentassem um progresso, consideramos que as professoras precisam avançar em alguns aspectos.

A análise dos comandos revela que C1 teve como objetivo, nas cinco aulas, ensinar aos alunos a estrutura de um texto (aula 1 e 2), conhecer um gênero textual específico (aula 3 e 4) e abordar o eixo de ensino apropriação do SEA (aula 5).

Assim como C1, J2 desenvolveu com seus alunos o trabalho com gêneros textuais diferentes: redação, conto e história em quadrinhos. Uma das redações produzidas pelas crianças fazia parte de um projeto didático sobre o bairro. Todas as turmas iriam produzir um livro que seria deixado na biblioteca da escola.

No período das observações, o projeto já havia sido iniciado. A professora estava ajudando os alunos que não conseguiram escrever o texto sozinhos nas aulas anteriores. Dessa forma, ressaltamos que, embora não tenha havido aprofundamento sobre o gênero durante esta observação específica, acreditamos que a docente o fez em outras aulas. Pudemos saber a finalidade da construção dessa escrita por meio da entrevista com a professora: “então o objetivo dessa produção é o desenvolvimento de um livro da turma sobre o bairro deles. Depois este livro vai ficar na biblioteca. É um projeto da escola, e todas as salas estão produzindo o seu livro” (Entrevista J2, aula 4).

Sobre o comando da produção nesta aula, a professora instruiu os alunos quanto à ortografia, uma vez que estava ajudando-os na escrita do texto no caderno.

Ao desenvolver propostas de escritas levando em consideração o contexto de produção, os professores têm a oportunidade de trabalhar as funções extraescolares da escrita, já que esta é importante dentro e fora da escola. Muitas vezes, o que tem acontecido dentro das instituições de ensino é o trabalho com os gêneros textuais a partir de uma tarefa desprovida de finalidades, desprovida de experiências que as crianças tenham com a realidade – algo que é discutido por Rodrigues (2000, p. 207) quando refere que a “escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula”.

Autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que a vivência de situações reais de interação é, de fato, um caminho necessário para aprender a agir linguisticamente, lendo e produzindo textos. Como afirmam Albuquerque e Leal (2007), é papel da escola refletir sobre os aspectos sociodiscursivos, estruturais e linguísticos dos textos, criando variadas estratégias de leitura e produção.

Em suma, embora as docentes tenham levado para a sala de aula vários gêneros de circulação social, não implica dizer que houve reflexão sobre o contexto de produção. Os dados mostram que J2 pouco refletiu sobre os textos (estrutura) e C1 refletiu apenas sobre um aspecto (especificidade dos gêneros) em apenas duas das seis produções de texto.

ESCRITA DE TEXTO – CONTEÚDOS ABORDADOS

No trabalho com a produção de texto, é imprescindível que o professor reflita com os alunos sobre a finalidade da escrita. Na turma de J2, em quatro das cinco produções realizadas, o objetivo

da escrita esteve mais relacionado à aprendizagem do SEA. Não houve um aprofundamento sobre o gênero em foco. Como apontado por Albuquerque (2002), o que tem acontecido na maioria das vezes é a transformação do trabalho com a diversidade textual em mais um conteúdo curricular que se integrou aos conteúdos ortográficos e gramaticais.

Nas aulas observadas de J2, encontramos apenas em uma aula uma produção em que a turma estava engajada em um projeto didático e que tinha finalidades específicas: a escrita sobre o bairro, que culminou na construção de um livro da turma. Nesse projeto didático sobre o bairro, antes da escrita do texto, a professora oportunizou às crianças variados momentos de conversa sobre fatos que ocorreram na comunidade, como era antes de ser habitado e quem foram os primeiros moradores.

Na maioria das produções, J2 relatou que o objetivo da escrita estava relacionado ao conhecimento sobre o gênero e à apropriação do SEA: “eu trabalho produção de texto com o objetivo de trabalhar o sistema de escrita, mas também para eles se apropriarem dos gêneros textuais. E para aprender a escrever, temos que se apropriar da escrita e ler muito” (Entrevista J2, aula 4). É possível evidenciar neste trecho da entrevista com J2 a preocupação da docente em ensinar os alunos a conhecer o gênero estudado, como também a desenvolver as habilidades escritas das crianças, o que consideramos de grande importância, pois tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções quanto as práticas sociais do uso social da leitura e escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de as crianças terem aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Nas aulas de C1 foram produzidos seis textos de forma coletiva, em que a professora foi a escriba. O direcionamento dado às atividades revela que, entre as seis produções, em apenas duas os alunos refletiram um pouco sobre as especificidades de dois gêneros textuais. Nas demais produções, a professora teve como

objetivo trabalhar a apropriação do SEA (duas produções) e a estrutura dos textos – começo, meio e fim (duas produções).

De maneira geral, as atividades de produção dos textos da turma de C1 contribuíam de forma inicial para que os alunos compreendessem a função social do texto, revelando também o esforço da docente para avançar rumo a uma concepção de ensino sociointeracionista. No entanto, consideramos que há ainda alguns aspectos a serem alcançados para que os alunos vivenciem dentro da sala de aula situações ainda mais reflexivas.

TIPOS DE AGRUPAMENTOS

Para favorecer a escrita, a mediação dos professores durante a atividade e os apoios que podem ser gerados no trabalho colaborativos entre as crianças (produção em duplas, em grupos) são essenciais. Com base nisso, na tentativa de analisar se as professoras investigadas possibilitavam tais modos de interação na situação de escrita, foi feito o levantamento dos tipos de agrupamentos propostos nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Tais análises ajudam a reconhecer as concepções das professoras sobre o ensino da produção de texto. Na Tabela 2, a seguir, constam os dados sobre os agrupamentos.

Tabela 2 – Forma de agrupamento para atividades de produção de texto

Atividades	C1	J2	Total
Produção coletiva de texto	6	2	8
Produção de texto individual	0	3	3
Produção de texto em grupo	0	0	0
Produção de texto em duplas	0	0	0

Fonte: Elaboração das autoras

Como podemos observar na Tabela 2, as docentes compar-tilharam apenas um tipo de organização: produção coletiva de textos. J2 realizou duas produções coletivas e três produções indi-viduais. C1, por sua vez, realizou todas as atividades de produção de texto coletivamente com os alunos.

Em uma das produções individuais propostas por J2, na aula 1, após perguntar a cada uma das crianças qual a sua história fa-vorita, a docente realizou uma produção de reconto coletiva no quadro e, em seguida, os alunos tiveram que escolher outra histó-ria e escrever um reconto individualmente. A maioria dos alunos não variou quanto ao tema da história. Mesmo sendo individual, grande parte da turma escreveu sobre Chapeuzinho Vermelho. Ao final da aula, perguntada sobre os agrupamentos utilizados para desenvolver a atividade de escrita, a professora afirmou:

primeiro a gente conversou sobre histórias de literatura in-fantis. Depois cada um escolheu uma que gostava e escre-veu. A atividade de produção coletiva é importante porque podemos estimular as crianças a expressar o que pensam. Eles ficam menos tímidos, é estimulado pelo outro, né? E outra coisa, tem alguns poucos alunos aqui que ainda não se apropriaram da escrita, mas isso não significa que eu não posso trabalhar produção com eles, né? Tem o caso do alu-no E. mesmo, que chegou aqui na minha sala sem saber es-crever nem o nome dele, mas eu tento estimulá-lo, e nestas produções coletivas ele participa bastante, como você vê. Na produção individual, se eu não tiver no “pé”, passando de banca em banca, a maioria nem me procura para tirar dúvida. Mas também eu não posso dizer que ela [produção individual] é ruim, porque é por ela que eu avalio cada um individualmente (Entrevista J2, aula 1).

Nesse trecho da entrevista com J2, podemos evidenciar pontos importantes quanto aos seus objetivos ao trabalhar a

produção individual e coletiva. De antemão, é possível observar, na fala da professora, a valorização das duas maneiras de agrupamentos. O primeiro ponto positivo refere-se à oportunidade de trabalhar a oralidade das crianças e a interação entre os colegas para a construção do texto. O segundo refere-se ao fato de a professora desenvolver estratégias compartilhadas para inserir o aluno que não estava apropriado do SEA. Como apontado por Souza e Leal (2012), as produções coletivas em que o professor é o escriba são ricas por possibilitarem a explicitação de estratégias de escrita. Mesmo que os alunos não escrevam convencionalmente, aprenderão juntos sobre elementos importantes da escrita de um texto.

Como citado anteriormente, C1 realizou, durante as cinco aulas, seis produções de texto, todas elas de maneira coletiva no quadro. A escolha por tal prática de ensino revela o esforço inicial da docente para ensinar produção de texto aos seus alunos, que não escrevem convencionalmente:

a de produção de texto eu não dou geralmente muito aprofundado com muita coisa, porque, tipo, comecei agora, eu comecei da metade pra cá, porque primeiro eu ficava mais no sistema de escrita alfabética. Aí, agora, do meio do ano pra cá, comecei texto. Aí assim eu não dou uma estrutura muito organizada (Entrevista C1, aula 2).

Na turma do 1º ano do ensino fundamental em que C1 lecionava havia 25 crianças matriculadas, com idade entre seis e sete anos. Desses alunos, um grupo pequeno estava numa hipótese alfabética de ensino, a maioria estava em fase silábico-alfabético e poucas crianças estavam em um nível pré-silábico.

A fala da docente revela que foram planejados momentos de ensino de produção de texto para que a maioria dos alunos pudesse participar independentemente do nível de escrita em que se encontravam. E de fato a produção coletiva de texto propor-

cionou momentos de interação e participação ativa de todos os alunos.

Embora o esforço da docente seja algo notável, a sua fala revela certo grau de linearidade para o ensino dos eixos de escrita, pois afirma que estava enfatizando com os alunos atividade de ensino do sistema de escrita e que só depois começou as atividades de produção de texto: “como os alunos ainda estão em processo de alfabetização, trabalhamos sempre através de produções coletivas onde o professor é o escriba”. A fala de C1 revela que a docente reconhece a importância de trabalhar a produção de texto para alunos que não compreendem todas as propriedades do sistema de escrita e ainda não escrevem de forma convencional bem como tem noção do seu papel nesse processo.

Das cinco atividades de escrita de texto desenvolvida por J2, apenas duas foram coletivas. C1 realizou todas as atividades de produção de texto de maneira coletiva. Tal fato pode ser resultado da ideia de que no 1º ano as escritas de textos devem ser planejadas de modo a atender a diferentes finalidades, com a ajuda de escriba, já que os alunos ainda não escrevem convencionalmente. No 2º ano, além de atender a estas finalidades, as crianças devem ter mais autonomia na escrita.

Apesar de ter havido um número considerável de produções em cada ano, tanto C1 quanto J2 não desenvolveram um planejamento sistemático das produções em todas as atividades das aulas observadas. Em apenas uma aula de J2, a escrita de texto fazia parte de um projeto didático, sobre o bairro, que culminou na construção de um livro da turma.

Ao analisar a forma de agrupamento de C1 e J2, podemos evidenciar que:

1. J2 realizou mais atividades individuais, mas a docente mostra em sua prática a valorização de trabalhos individuais e coletivos;

2. J2 e C1 escolhem os tipos de agrupamento de maneira planejada;
3. as formas de agrupamento escolhidas pelas docentes revelam o esforço para o trabalho com o eixo da produção de texto em turmas de alfabetização;
4. ambas as docentes não desenvolveram atividades de produção de textos em grupos, trios ou duplas.

ATIVIDADES DE REVISÃO E EDITORAÇÃO DOS TEXTOS

Na Tabela 3, a seguir, elencamos os tipos de revisão mais recorrentes observados na prática das professoras. De antemão, ressaltamos que apenas em uma das aulas observadas de J2 houve desdobramento de revisão.

Tabela 3 – Tipos de revisão

Tipo de revisão	C1	J2
Individual	0	2
Troca entre os colegas	0	0
No quadro	4	0
Pela professora na mesa	0	2
Coletiva	0	1
Total	4	5

Fonte: Elaboração das autoras

Como pode ser observado na Tabela 3, apenas J2 variou quanto aos tipos de revisão realizados com os alunos. C1, por sua vez, realizou todas as revisões no quadro durante as produções coletivas de textos. De modo geral, a professora revisava a produção enquanto era a escriba dos alunos. Vejamos uma dessas situações no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Revisão coletiva no quadro

Revisão de texto	C1 – Aula 4
Os alunos devem escrever o que acontece após o final da história da Bela Adormecida.	<p>Lucas: O príncipe chegou e beijou ela e ela acordou! Professora: Sim, o príncipe beijou ela e ela acordou! E depois que ela acordou o que diz a história? Diz, Matheus. Matheus: Eles casaram e tiveram filhos. Professora: Tiveram filhos. Vamos dizer como foi o casamento deles também? Vitor, diz: depois que ela acordou, ela fez o que com eles? Vitor: Beijou ele na boca! Professora: Mas não tinha beijado ele já? Diz, Miguel. (Aluno fala.) Professora: Vamos fazer silêncio! Só quem vai falar levanta a mão! Aluno: Eu! Aluno: Eu! Professora: Diz, Marcelo! Marcelo: Ai eles foram para uma festa. Professora: Festa deles ou de outra pessoa? Aluno: Tia! Marcelo: Pra festa deles! Professora: Vai, Marcio, diz. Marcio: Tia, ele fez... Professora: Diz, Lucas. Psiu! Depois que o príncipe beijou a bela adormecida, o que aconteceu? Aluna: Eu sei, tia! Eu sei! Professora (em tom mais alto): Eu não estou ouvindo Lucas direito! Vai, Lucas, diz. (Lucas fala, mas não é possível escutá-lo.) Professora: Olha, gente, a ideia de Lucas é legal! Fizemos uma festa, construíram um castelo para eles e foram morar lá! Psiu! Tiveram filhos... Diz, Douglas. (Aluno fala, mas não é possível entender.) Alunos: Tia, tia, tia! Professora: Diz, Anthony! Depois é Bruna e Marcelo. Então vamos colocar assim, ó. Diz, Antony, bem rápido! Anthony: Eles saíram pra o shopping, tia! Professora: Eles saíram para o shopping? E tinha shopping naquele tempo? Alunos: Não (risos). Aluno: Só tinha árvore! Professora: E só vende roupa no shopping, é? Aluno: É! Professora: A costureira fazia roupa!</p>

Fonte: Observação C1, aula 4

Os aspectos mais revisados pela docente referiam-se à estrutura do texto escrito e à coerência com o tema proposto. Durante a produção, era comum indagar os alunos sobre a linearidade do texto, sobre o que poderia ser escrito atentando para a leitura do último parágrafo.

O outro aspecto revisado por C1 e explicitado no Quadro 4 consistiu na coerência em produzir o que o tema proposto pedia. A docente solicitou que os alunos escrevessem o que teria ocorrido após o final da história da Bela Adormecida. Os alunos diziam o que tinha acontecido, e a professora os corrigia. Um dos alunos sugeriu que a Bela Adormecida e o príncipe haviam ido ao shopping para comprar roupa. A professora corrigiu afirmando que naquela época não havia shopping.

Diferentemente de C1, que não revisou ortografia nem aspectos gramaticais, as cinco revisões realizadas por J2 foram sobre aspectos ortográficos, como se exemplifica no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Revisão individual na mesa

Revisão individual	Trecho da aula 1
Revisão individual. Gênero: conto.	<p>A professora iniciou a aula pedindo para que os alunos falassem de histórias que eles gostam de assistir ou já leram. Em seguida, propôs a construção individual de um conto. Minutos depois, ocorre o seguinte:</p> <p>Professora: Venha aqui ler seu conto para mim que eu vou corrigir.</p> <p>Aluna lê para a professora.</p> <p>Professora: A gente começa a escrever daqui, Yasmim? (Aponta para o meio do caderno.) A gente começa a escrever de baixo para cima? Do meio do caderno é?</p> <p>A gente já trabalhou isso aqui, não foi?</p> <p>Aluna: Foi.</p> <p>Professora: Onde terminou o primeiro parágrafo? Onde é que você colocou o ponto?</p> <p>Aluna: Aqui. (Aponta para o ponto que colocou antes de concluir a frase.)</p> <p>Professora: Tem que ter ponto aqui. (Aponta para o final da frase.) Quando é que colocamos ponto final?</p> <p>Aluna: Quando acabou.</p> <p>Professora: Quando terminamos o pensa...</p> <p>Aluna: ...mento.</p> <p>Professora: Vá consertar isso aqui!</p> <p>Olhem, prestem atenção: Yasmim pegou um parágrafo e emendou no outro. Se vocês não fizerem a pontuação certa, ninguém vai entender nada. Se eu vou fazer uma pequena pausa, eu vou usar que ponto?</p> <p>Aluno - Interrogação!</p> <p>Aluno - Vírgula!</p>

Fonte: Observação J2, aula 1

Na revisão de texto descrita no Quadro 5, a docente fez intervenções pertinentes a aspectos ortográficos, paragrafação e pontuação. Por exemplo: ao perguntar a uma criança se ela deveria começar a escrever no meio do caderno, a professora ajudou a aluna a refletir sobre a convenção de que em nossa língua escrevemos geralmente de cima para baixo (MORAIS, 2012).

Ao tentar discutir sobre a revisão na sala de aula, Brandão (2006) aponta que a revisão da escrita de um texto, além de nos possibilitar torná-lo objeto da nossa reflexão ao pensarmos sobre o que está escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, possibilita que os professores deixem mais claro quais são as finalidades da revisão, quais são os desdobramentos, para que revisar o texto, quem será o destinatário. Assim, concordamos com a autora ao afirmar que

o investimento em avaliar e reelaborar um texto perde em significado para o aluno quando o material produzido não tem finalidade social e pode tornar-se uma tarefa ainda mais difícil quando certos aspectos deixam de ser explicitados pelo professor no momento em que se propõe a atividade de escrita (BRANDÃO, 2006, p. 133).

No ensino fundamental é muito frequente que as atividades de revisão não tenham um desdobramento específico. Os textos geralmente têm como destinatário o professor, que corrige o que o aluno escreveu errado. Com isso, podemos salientar que, das cinco revisões desenvolvidas por J2, apenas uma teve um desdobramento, como já mencionado nos tópicos anteriores. Em uma das aulas, a docente estava trabalhando com um projeto didático sobre o bairro, em uma atividade de reescrita de texto com os alunos, e explicitou o porquê da realização da revisão.

Quadro 6 – Desdobramento de revisão

Revisão no birô	Trecho da aula 4
Explicitação do desdobramento da revisão	<p>Professora: Veja só, vocês têm que escrever de forma que outras pessoas que leiam entendam. Vamos fazer essa reescrita para melhorar o texto, pois esse texto faz parte do livro que estamos produzindo. Vocês acham que do jeito que está a escrita o leitor irá entender?</p> <p>Todos os textos que a gente escrever, temos que pensar se o outro vai entender, tá certo? Vamos lá!</p>

Fonte: Observação J2, aula 4

Em síntese, as análises de tipos de revisão desenvolvidos por C1 e J2 nos revelam que:

- a) J2 desenvolveu variados tipos de revisão com os alunos, mas se limitaram a revisão de aspectos ortográficos, parágrafo e pontuação;
- b) apenas uma revisão teve desdobramento com o objetivo de melhorar a escrita que fazia parte de um projeto didático;
- c) C1 desenvolveu apenas atividades de revisão de texto coletivo, em que foram revisadas a coerência do texto com o tema proposto e a linearidade do texto (começo, meio e fim);
- d) a docente do 1º ano realizou as revisões de forma simultânea à produção de texto coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da produção de texto na alfabetização foi observado nas práticas das duas docentes, que se esforçaram para desenvolver a escrita de textos com os alunos que estão em proces-

so de alfabetização. Essa realidade caracteriza uma tentativa de afastamento das perspectivas tradicionais de alfabetização, que só contemplam esse eixo de ensino após o domínio do sistema alfabético de escrita.

As escolhas didáticas realizadas, como a forma de agrupar os alunos, as atividades escolhidas para a escrita, o tempo dedicado ao eixo de produção de textos e a frequência de ensino, além da forma como as atividades são realizadas, evidenciam as concepções das professoras sobre o ensino de produção de textos. Os dados analisados mostraram que as docentes investigadas realizavam um ensino em que havia variação do uso de gêneros textuais, revelando um esforço de inserir o trabalho com produção de texto na alfabetização.

O que as professoras concebem sobre a viabilidade do trabalho da produção de texto foi revelado pelas entrevistas. Tanto C1 quanto J2 apontaram que um dos aspectos que tornou possível a produção dos textos foi a participação dos alunos, uma vez que os estudantes tanto do 1º ano quanto do 2º ano participaram bastante.

Outro aspecto apontado pelas docentes refere-se ao conhecimento prévio do aluno para a adequação do conteúdo. Ambas partiam dos conhecimentos prévios dos alunos para planejar situações de produção de textos. Tal fato é imprescindível para a aprendizagem da escrita e também contribui com a prática das docentes. Em todas as aulas, J2 relatou o quanto é importante em sua prática a valorização do saber da criança:

o que eu gosto de fazer é iniciar uma produção através de uma história que eles gostam, que eles sabem. Mesmo que eu vá trabalhar história em quadrinho e eles não sejam apropriados do gênero, eu trago um tema para criar a história que esteja dentro do dia a dia. Por exemplo: para a história de hoje, eu pedi para eles criar a história em quadrinho base-

ados na questão do direito da criança, sabe? São estas coisas que facilitam meu trabalho. (Entrevista J2, aula 3).

Similarmente, C1 afirmou: “para mim esses são os aspectos positivos que eles conhecem. Amanhã eu vou trabalhar receita. Aí conhece o gênero textual, onde se emprega, onde tem, como pode escrever um. Aí eu acho interessante isso” (Entrevista C1, aula 2).

A fala das docentes revela que elas veem nos conhecimentos prévios dos alunos uma oportunidade para adequar o conteúdo; nesse caso, o ensino da produção de um texto específico: a receita e a história em quadrinhos. Na aula 3, a docente C1 trabalhou receita culinária e propôs um momento de discussão sobre o tema, instigando os alunos a contarem como as mães fazem bolo em casa. Na aula 3, J2 trabalhou o gênero textual história em quadrinhos, por meio de situações planejadas, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Em suas falas, as docentes destacam a participação das crianças, evidenciando que isso é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com o eixo produção textual: “eu achei que foi boa a participação deles hoje. Eu achei que eles não estavam muito agoniados. Eu achei hoje bem... participaram bem direitinho, tanto na hora de inventar o final da história como na hora de realizar as atividades do livro (Entrevista C1, Aula 4)”; “eles sempre participam muito. Você vê que eles ficam entusiasmados, eles adoram participar, e isso me ajuda a desenvolver a atividade” (Entrevista J2, aula 3).

No caso de C1, como a docente optou por um trabalho de produção de texto coletiva, a participação dos alunos durante as atividades era algo de suma importância. A produção de texto coletiva permitia que eles participassem das situações de elaboração de textos antes mesmo de desenvolver a autonomia da escrita.

Para C1, a produção de texto torna-se viável no processo de alfabetização quando o professor atenta para os conhecimentos

prévios dos estudantes, planejando uma atividade que se adeque ao nível de conhecimento. Tais situações devem ser trabalhadas seguindo uma progressão, permitindo que os alunos vivenciem situações de aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando perguntadas sobre a viabilidade do trabalho com a produção nos anos iniciais, as docentes ressaltam: “muito viável a produção de texto. Em cada série, o assunto pode ser aprofundado. Sempre viável e importante. Como disse antes, o trabalho com produção estimula o aluno a escrever e se expressar de forma organizada” (Entrevista C1, aula 4); “é viável em todos os anos e deve ser iniciado logo no início do ciclo, para que desde cedo as crianças possam entender a função da escrita” (Entrevista J2, aula 1).

Apesar de ressaltarem que o ensino de escrita de texto é possível nos anos iniciais, as docentes também revelam as dificuldades para desenvolver tais atividades. C1 relatou na maioria das aulas observadas que a dificuldade está relacionada à participação e ao comportamento dos alunos durante as atividades.

Eu acho a avaliação deles boa, mas podia melhorar porque eles conversam muito e são muito dispersos. Se eles prestassem mais atenção e participassem mais, eu acho que eles aprenderiam mais. Em relação à dinâmica na aula, infelizmente com essa turma aqui eu não faço muita coisa de diferente, porque dá muito trabalho, eles são muito trabalhosos. Tem que ficar o tempo inteiro reclamando (Entrevista C1, aula 3).

Nessa fala, é possível observar que a docente reconhece as dificuldades para trabalhar a produção de texto na turma do 1º ano. Os aspectos que demonstram a dificuldade apontam para o comportamento e a participação dos alunos, principalmente em atividades de cópia de textos. Ao tratar da dificuldade, a docente fala pouco de sua prática. No trecho da aula 3, a professora afirma que poderia planejar uma aula dinâmica, mas isso não ocorre por causa dos alunos.

Para J2, as dificuldades estão relacionadas à heterogeneidade na escrita das crianças: “a dificuldade como eu lhe falei, né? A turma não é nivelada. Tem crianças com vários níveis, tem que tá mudando estratégia, vendo o que um sabe, outro não” (Entrevista J2, aula 1).

Em suma, com base em tudo o que foi analisado, pode-se afirmar que as professoras se esforçam para contemplar o ensino de produção de textos na alfabetização, mesmo apresentando várias dificuldades. C1 e J2 realizaram seis e cinco atividades de ensino de produção textual. O tratamento das docentes com o eixo da produção de texto na alfabetização e a diversidade textual – produção de textos escritos – superam uma visão de ensino tradicional, em que não há espaço para atividade de produção de texto.

Assim, as falas das docentes e a prática revelam que as professoras têm uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando a viabilidade para a produção de texto no ciclo de alfabetização, embora apresentem dificuldades para viabilizar a dimensão essencial da perspectiva sociointeracionista, que é a de promover situações em que as crianças possam, de fato, interagir nas situações de escrita de textos com destinatários variados, para atender a finalidades variadas. Também não conseguem ainda pôr em ação um projeto pedagógico em que as crianças possam refletir sobre as diferentes dimensões dos gêneros textuais e do próprio processo de escrita.

Esta pesquisa revela a tentativa das docentes em desenvolver no ciclo de alfabetização um trabalho de produção de texto na perspectiva do letramento, assim como as dificuldades encontradas. Desse modo, pode-se dizer que as professoras estão em processo de apropriação de uma concepção de alfabetização que buscam seguir em suas práticas. Nesse processo de apropriação, ressaltamos a importância da formação inicial e da formação continuada, sobretudo a formação proporcionada pelo PNAIC.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso de Recife**. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, E. B.C.; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de texto. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1**. Brasília, 2012.

CARDOSO, C. J. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-153, jun. 2003.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: LEAL, T. L.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTEL, R. C. S.; LEAL, T. F. O ensino do sistema de escrita alfabética e a inserção nas práticas de leitura e de produção de texto: reflexão sobre a prática docente de professoras dos anos 2 e 3 do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, 2016, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

PINHEIRO, J. M. S. **Da iniciação científica ao TCC**: uma abordagem para os cursos de Tecnologia. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

REINALDO, M. A. G. M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 6. ed. Niterói: Impetus, 2009.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, M. D.; LEAL, T. F. Concepções e práticas de professoras alfabetizadoras: dilemas do cotidiano docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, 2016, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOUZA, I. P.; LEAL, T. F. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 02, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

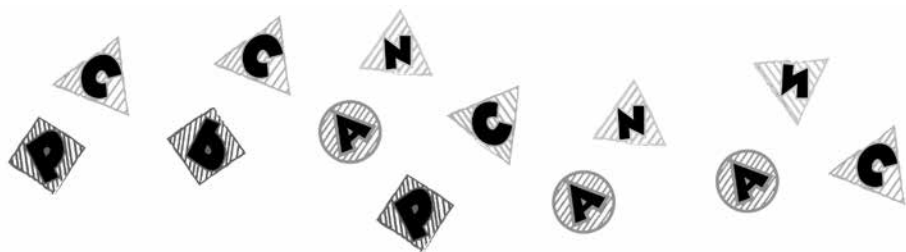
TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

The background is a solid orange color. It is decorated with a repeating pattern of various geometric shapes, including triangles, circles, and diamonds. Each shape contains a black letter, such as 'C', 'N', 'I', 'P', 'A', 'B', 'D', and 'F'. The shapes are scattered across the entire page, creating a textured, collage-like effect.

SEÇÃO II

O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO



O ATO DE PLANEJAR: DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA DA DOCÊNCIA

MARTA NÖRNBERG

Quando somos instigados a proferir palavras que visam contribuir em processos de formação docente, especialmente de professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais, que têm como foco de sua atividade profissional o ensino da leitura e da escrita, bem como da matemática e demais áreas de conhecimento, é inevitável a produção de algumas indagações: sobre o que as professoras participantes do programa PNAIC-UFPel gostariam de ouvir, principalmente se tratando da temática planejamento? Se eu pedisse para que falassem, o que perguntariam, diriam ou exporiam sobre o tema planejamento? E eu, sobre quais pontos acredito que preciso dizer algo? Afinal, sou professora e pesquisadora do campo da teoria e prática pedagógica que atua no campo da formação inicial e continuada de professores, sobretudo para os anos iniciais.

Foi por meio do exercício de retomada de certas apostas pedagógicas que sustentam o dizer e o fazer docente e pautada pela convicção de que sempre há algo a tratar sobre o planejamento, tema demasiadamente esgaçado, porém, inerente e pertencente à prática educativa escolar, pois se trata de uma atividade própria

do ofício, da profissão professor, que este texto foi construído. As apostas são construídas com base num conjunto de referências de autores do campo da pedagogia e das ciências da educação. Já as convicções, ancoradas no conhecimento científico-cultural e pedagógico por mim construído, carregam certas dimensões que também são próprias das escolhas e posições que assumo como pessoa e profissional da educação. Nessa direção, sustento algumas premissas sobre o ato de planejar:

- a) garantir a **participação das crianças como agentes** de seu desenvolvimento e aprendizagem por meio da **escuta** e do **diálogo**;
- b) praticar **a pesquisa e o estudo** para favorecer a **aposta heurística**, a capacidade de inventar, descobrir, brincar, própria das crianças, necessária à professora;
- c) investir em **ações formativas dentro da escola**, entre pares simétricos (criança-crianças; professora-professoras) e assimétricos (crianças-professoras; professoras da educação básica-professoras do ensino superior), formando redes colaborativas que almejam a interlocução (inclusive na internet) e a produção de conhecimentos;
- d) exercitar o **projetar e desenhar trajetos didáticos**, fazendo uso das modalidades organizativas (atividades permanentes, atividades de sistematização, sequências didáticas, projetos didáticos) e de diferentes recursos;
- e) realizar a **prática do registro e da reflexão**, o que permite explicitar o raciocínio pedagógico (as justificativas, os fundamentos, as decisões pedagógicas), constituindo a documentação pedagógica, artefato típico do universo escolar;
- f) reconhecer o **planejamento como compromisso ético e político da profissão docente**.

Essas posições tomam como sustentação a compreensão de que “a prática pedagógica não é linear nem programável; no entanto ela precisa ser planejada e organizada” (FRANCO, 2012, p. 140). Também se estruturam com base no entendimento de que há um conjunto de condições que precisam ser favorecidas e garantidas, mas de nada adiantam se prescindirem do compromisso ético e político da professora de reconhecer o planejamento como atividade inerente ao exercício da docência.

Na sequência deste texto, três aspectos serão explorados com a intenção de sistematizar algumas contribuições para animar e orientar as atividades de planejamento e reflexão docente.

POSIÇÕES SOBRE A TAREFA EDUCATIVA E O ATO DE PLANEJAR

A primeira posição refere que o ato de planejar demarca a responsabilidade ética da professora:

- a) com aqueles que chegam a este mundo (as crianças, os jovens, o outro);
- b) consigo mesma e com seus pares;
- c) com a educação do humano;
- d) com a continuidade, a transformação e a renovação das culturas artísticas, científicas, políticas, profissionais e sociais.

A filósofa Hannah Arendt, em “A crise na educação”, texto escrito na década de 1960, assim profere:

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2011, p. 247).

Assumir essa perspectiva e posição significa reconhecer a escola como instituição que faz do futuro o seu princípio, que vê na criança a força do seu presente e entende que é sua missão transmitir o passado, pois não há presente-futuro sem historicidade. Nas palavras de Meirieu (2005, p. 35), a escola “é habitada pela preocupação de encarnar o passado no presente para viabilizar o futuro. [...] É uma criação dos homens para corporificar a continuidade do mundo [...]. A continuidade do mundo é a continuidade da humanidade no mundo”.

A segunda posição entende que o ato pedagógico apresenta uma contradição essencial: transita entre a emancipação e a domesticação e se trata de uma relação delicada que se estabelece segundo a consideração da liberdade do outro. Para Philippe Meirieu (2005), ensinar significa crer na educabilidade do outro; no entanto, querer aprender é, também, crer nas possibilidades que o outro – a professora, as crianças – pode oferecer. Por isso, o ato pedagógico acontece numa *tensão* fundamental “entre educabilidade e liberdade, entre onipotência do adulto e impotência do professor”, tensão que requer do professor “criar obstinadamente as melhores condições possíveis para que o aluno mobilize sua liberdade de aprender” (MEIRIEU, 2005, p. 74).

Mas como manter-se atento, animado e inspirado na justa medida? Inspirar-se no “desfile das exemplaridades” (HAMELINE apud MEIRIEU, 2002, p. 282). Vejamos uma ilustração sobre isso.

Muitos educadores conhecem a história do menino selvagem, retratado em obra cinematográfica – “O menino selvagem” (TRUFFAUT, 2013) – e literária – “A educação de um selvagem” (GALVÃO; BANKS-LEITE, 2000). A obstinação de Jean-Gaspard Itard leva-nos a pensar: Vitor era um retardado incurável? Será que faltou método, paciência e tenacidade a Itard?

Meirieu (2005, p. 42) dirá que “os pedagogos podem – e devem – responder que não se sabe a que atribuir a responsabilidade por esse fracasso”, mas são esses mesmos pedagogos que seguirão inventando e reinventando condições e possibilidades, pois não desistem em razão do princípio da educabilidade e da liberdade.

Relembro aqui outro pedagogo, Pestalozzi, que também apostou na educabilidade e na liberdade, abrindo uma escola para meninos que viviam nas ruas de uma cidade devastada pela guerra napoleônica. Afinal, “ensinar aos que são refratários, que detestam aquilo que você representa, é outro caso: é um caso efetivamente de educação prioritária. Prioritária para aqueles que apostam na educabilidade de todos” (MEIRIEU, 2005, p. 43).

A terceira posição assume a pedagogia diferenciada como dispositivo para a democratização da educação, pois reconhece que:

- a) todos precisam e devem aprender, devem ser educados, devem partilhar a cultura do mundo;
- b) não se aprende por decisão dos outros; é preciso que as pessoas queiram aprender, possam aprender e o façam com prazer.

Aqui entra em ação a ciência do educar e do cuidar, que requer o ato de ensinar e a prática de articular conhecimentos de diferentes naturezas, próprias da didática, do currículo, da peda-

gogia, da cultura científico-cultural, pois é preciso debruçar-se sobre as questões da realidade, buscando a compreensão das práticas pedagógicas por meio de teorias que possam sustentá-las, compreendê-las e refazê-las.

Philippe Meirieu (2005) auxilia o ato de planejar sugerindo algumas tensões e referências para constituir uma pedagogia diferenciada. Tensões porque se pede do educador o estado de fazer frente a exigências que são contraditórias, sem abandonar nenhuma delas. Referências porque em pedagogia não há uma única direção a seguir; referências são como balizas que permitem orientar-se durante a viagem pedagógica. Neste texto, selecionamos duas tensões e duas referências, que serão a seguir exploradas.

Para produzir uma pedagogia diferenciada, é necessário fazer resistência à tendência universalizante e totalizante que muitas vezes orienta as práticas em sala de aula arriscando uma ação inventiva e singular.

Tensão: entre grupos homogêneos e grupos heterogêneos, entre adaptação às necessidades de cada um e enriquecimento pelas diferenças, *intercalar permanentemente os modos de reagrupamento* (MEIRIEU, 2005, p. 121-129).

Referência: a diferenciação pedagógica consiste em diversificar as atividades de tal maneira que todos sejam, simultaneamente, orientados em suas aprendizagens e acompanhados na conquista de sua autonomia (MEIRIEU, 2005, p. 202-204).

Juliana Jardim (2017, p. 9), professora de classes de 1º ano do ciclo de alfabetização, faz a seguinte reflexão sobre a organização de grupos colaborativos e sua postura docente:

foi olhando filmagens de sequências didáticas que conduzi em sala de aula que percebi o quanto o trabalho colabo-

rativo tornou-se algo forte e presente em minha prática pedagógica. Foi analisando as posturas e falas das crianças que vi o quanto elas eram beneficiadas e utilizavam as interações com os colegas como elementos importantes em seu processo de aprendizagem.

Observando, refletindo e registrando sobre o que faz como docente, Juliana se percebeu como um exemplo, como um modelo de interação e colaboração em sala de aula para as crianças. Analisando as atividades e as formas de organizar as crianças, em torno dos objetos de estudo, Juliana foi construindo uma pedagogia diferenciada, atenta às necessidades e às curiosidades das crianças, o que lhe permitiu criar modos de agrupá-las, respeitando suas capacidades e condições de oferecer ajuda, favorecendo que o foco fosse a realização da tarefa, e não a sua conclusão imediata.

Para que isso seja possível, o ato de planejar requer equalizar a transmissão e a construção livre, visando à descoberta de conhecimentos, o que exige da professora ter a disposição de criar condições que favoreçam às crianças a participação e construção de algo. Sobre isso, em Meirieu, encontramos outra contradição à qual precisamos fazer frente como docentes:

Tensão: entre transmissão de um saber cristalizado e livre descoberta de seus próprios conhecimentos, entre obrigação de aprender e respeito ao interesse do aluno, *fazer emergir as questões e reencontrar a gênese dos conhecimentos humanos* (MEIRIEU, 2005, p. 79-83).

Referência: o trabalho na sala de aula é realizado sobre objetos. Um objeto é “objeto de saber” à medida que resiste à onipotência do imaginário, constitui-se como uma realidade externa ao sujeito e lhe permite expressar-se “a propósito dele” (MEIRIEU, 2005, p. 177-178).

Franco (2012, p. 145), ao refletir sobre o processo educativo e o trabalho de ensino, adverte que “a banalização da transmissão de conteúdos sem sentido e sem significado para os alunos” é um grande problema que precisa ser enfrentado, pois “mais importante do que o *que* ensinar é o *como* e o *para que* ensinar”. Nessa direção, a reflexão feita pela professora Sílvia Gonçalves (2017, p. 196) sobre a sua prática com turmas de crianças que resistiam a aprender é ilustrativa do que estamos apresentando:

o trabalho com os roteiros de leitura possibilitou a construção de conhecimentos importantes, como o da leitura, da escrita, da oralidade, do conhecimento de mundo em meio a um trabalho integrado com o texto literário. O gosto pelas atividades envolvendo o livro (os roteiros de leitura), pelo que apontam as falas das crianças, parece ser estabelecido pela tríade livro-professora-trabalho desenvolvido. É necessária uma boa escolha de livro desencadeador das atividades (um livro que dialogue com o grupo em questão, considerando faixa etária, gosto e necessidade dele e que tenha boa qualidade literária); uma professora leitora (que goste de literatura e que tenha conhecimento específico sobre letramento literário); e o desenvolvimento de um trabalho lúdico significativo com o livro (desprezado do ensino apenas da metalinguagem, de conteúdos outros que não a literatura).

Os elementos brevemente anunciados em torno dessas duas práticas docentes seguem apostas que Meirieu (2005, p. 43) expõe em sua obra *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*:

- a) uma aposta fundamental inerente ao próprio ofício: aquele que não acredita na educabilidade de seus alunos faria melhor se o abandonasse;

- b) uma aposta heurística: sem ela, não há pesquisa pedagógica ou didática;
- c) uma aposta ética: é preciso esperar sempre o melhor, pois esse é o único meio de consegui-lo;
- d) uma aposta prudente: nada jamais permite afirmar que tudo já foi tentado e que não há mais nada a fazer.

Finalizo esta seção com as palavras de uma jovem professora, egressa do curso de Pedagogia da UFPel, cuja reflexão, elaborada no contexto da realização de seu estágio de docência nos anos iniciais, corrobora as ideias até aqui anunciadas. Seu ponto de vista instiga a investir nas atividades de planejamento, tomando a qualidade das relações e ações favoráveis à troca de conhecimentos e ao diálogo como critérios éticos do exercício docente.

Reconhecer a ação de planejar como compromisso da profissão docente exige que seja assegurado e garantido à professora o direito ao espaço-tempo para que esta ação pedagógica, que interfere na qualificação dos encontros educativos, seja realizável. O planejamento pode ser tomado como uma ferramenta que garante a renovação educacional e democrática, à medida que se entende que o planejamento da ação pedagógica abarca o estudo de teorias, a transposição didática, a efetivação de práticas, a reflexão sobre os acontecimentos da aula, o retorno às teorias a partir de problemas detectados e o replanejamento, na intenção de exercer a *responsabilidade ética* na ação pedagógica (JÄGER, 2017, p. 1).

O PLANEJAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Como planejar a alfabetização no ciclo? A tradição pedagógica das últimas décadas, especialmente embasada na produção decorrente dos estudos sobre a aquisição da linguagem escrita,

tem nos instigado a olhar para o planejamento das práticas de alfabetização numa outra perspectiva. Uma das autoras que têm contribuído muito para essa mudança de foco e postura é a professora Magda Soares. Com base em seu recente trabalho (SOARES, 2016), temos sido desafiadas, enquanto alfabetizadoras, a rever nossa forma de pensar o planejamento do ensino da língua materna, principalmente nos anos iniciais.

A partir de métodos de alfabetização, entendidos como conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem (as metodologias + o ensino da ortografia/gramática), estamos sendo mobilizados *para **alfabetizar com método***. Isso significa ajudar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (a criança + os procedimentos/habilidades + a faceta linguística e suas subfacetas).

Em sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016), Magda Soares sistematiza um conjunto de teorias e princípios em torno das subfacetas que constituem a faceta linguística. Vejamos, a título de síntese geral, quais são elas:

- a) o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético de escrita e seu processo de aprendizagem desse sistema;
- b) as características do sistema ortográfico objeto desse desenvolvimento e aprendizagem;
- c) a consciência metalinguística, em seus diferentes níveis, necessária à aprendizagem da escrita: a consciência fonológica e grafonêmica (no caso da alfabetização);

- d) as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras;
- e) os efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita;
- f) as diferentes estratégias de leitura e de escrita de palavras;
- g) as regularidades e irregularidades da ortografia da língua portuguesa e seus efeitos sobre a aprendizagem.

No livro, cada uma dessas subfacetas é explorada e, em seu último capítulo, Soares indica algumas razões sobre por que é preciso *alfabetizar com método*. Para a pesquisadora, “é a ação docente <de ensino, portanto> que leve em conta as diferentes subfacetas e as desenvolva simultaneamente, embora respeitando a especificidade de cada uma, segundo as teorias que as esclarecem, que constitui um *alfabetizar com método*” (SOARES, 2016, p. 333, interpolações e grifos nossos).

Nesse sentido, a palavra método é entendida segundo a sua etimologia, isto é, *meta* + *hodós* = caminho em direção a um fim, qual seja, a criança alfabetizada. Para isso, o caminho a ser feito é o do ensino e aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística, por meio de procedimentos desenvolvidos de forma adequada, integrada e simultânea, constituindo, assim, o alfabetizar com método. Tal posição reitera o que vimos abordando, ou seja, está com a professora alfabetizadora a responsabilidade de planejar práticas e atividades que garantam que os processos cognitivos e linguísticos sejam explorados a fim de garantir uma alfabetização bem-sucedida para as crianças em fase de escolarização inicial.

Portanto, o planejamento no ciclo de alfabetização tem uma finalidade e um conteúdo explícito: **assegurar à criança, em seus primeiros anos de escolarização, a entrada no mundo da cultura escrita.**

Magda Soares (2016, p. 345) ainda menciona que “[...] não é apenas a *alfabetização* [...] – a *faceta linguística* da aprendizagem inicial da língua escrita” – que garante o ingresso da criança na cultura letrada. Ela é uma das três facetas necessárias, que só se completa se integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, estas que constituem o *letramento*.

Ainda no contexto da discussão sobre o planejamento da alfabetização, Soares (2016, p. 336-337) instiga-nos a pensar sobre a controvérsia e a polêmica em torno dos métodos de alfabetização que parecem ser decorrência de um pretenso antagonismo entre paradigmas, que resultam na dicotomia entre um *ensino construtivista* e um *ensino explícito*: de um lado, a afirmação de que os alunos aprendem por *construção* do conhecimento sobre o sistema alfabético (*ensino não diretivo*: a orientação à criança só é dada quando é demandada ou se revela necessária); de outro, o argumento de que os alunos, ao contrário, aprendem por *instrução e orientação explícitas* sobre o sistema alfabético (determinação clara dos objetivos a alcançar e de procedimentos que conduzem as tarefas em direção a objetivos prefixados, por meio de permanente orientação e apoio às crianças).

Como, então, organizar e orientar processos voltados para a aprendizagem? Atendendo ao que Soares expõe e lembrando, conforme Meirieu, que ensinar sempre comporta certa dose de risco e incerteza, o que requer do professor a disposição de fazer frente às tensões e às contradições, o ato de planejar é realizado: de forma *direta e explícita*, pois envolve a organização de atividades que favoreçam e estimulem processos cognitivos das crianças visando à aquisição do sistema de escrita alfabética, afinal, nesse âmbito, é possível determinar quais informações, conceitos e processos os alunos precisam aprender; e de forma *indireta*, pois a criança é considerada e respeitada em seu processo de construção, desconstrução, hipóteses e criação de conceitos, e se assume

que há certa indeterminação e imprevisibilidade, o que torna impossível a definição de informações, conceitos e processos a serem ensinados de forma direta e explícita.

A tarefa de organizar e orientar processos voltados para a aprendizagem mostra que também é preciso fazer frente à angústia – ou surpresa – de que não sabemos quando ou em que situação a criança estará alfabetizada. Por outro lado, manifesta que é preciso reconhecer que nada ocorrerá sem a presença da professora enquanto alguém que ajuda e apoia a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

PARA CONTINUAR A JORNADA

Para finalizar esta reflexão em torno do ato de planejar no ciclo de alfabetização, encaminho algumas provocações para continuar a jornada pedagógica.

- a) Imaginar e construir o que podemos ser é sempre uma questão de poder.

Quem melhor escreveu sobre isso foi Michel Foucault (1995), especialmente quando assevera que talvez o objetivo não seja o de descobrir o que somos, mas, sim, recusar o que somos.

Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

No contexto da docência e do planejamento nos anos iniciais promover novas formas de subjetividade significa reinventar as

práticas de ensino e produzir outras pedagogias, mais participativas, inventivas e atenciosas para com o direito das crianças de aprenderem e se inserirem nas diferentes esferas da cultura humana, entre elas, a escrita.

- b) Reconhecer o planejamento como direito do professor, via de acesso e de desenvolvimento da profissionalidade docente.

A professora se desenvolve profissionalmente no exercício da docência a partir dos processos desencadeados *pelos, nos e a partir dos* encontros educativos nos quais se constrói conhecimento pedagógico. A ação de planejar acessa diferentes conhecimentos e também favorece a sua reconstrução. *No e a partir do* encontro educativo, onde o planejamento vira ação, momento em que as intenções educativas e as atividades ganham forma e conteúdo, com as crianças, a professora também reconhece quais são as necessidades, no âmbito conceitual ou didático, sobre como planejar para que as crianças evoluam em seu processo de aprendizagem, e também ela, em seu processo de desenvolvimento profissional.

- c) Fazer das situações imprevistas possibilidades para a tomada de decisão pedagógica.

A docência acontece entre o planejamento necessário e a decisão improvisada; por isso a professora precisa “aprender a exercer seu julgamento pedagógico e a agir com discernimento” (MEIRIEU, 2005, p. 130). Agir na incerteza, correr riscos, tomar uma decisão são aprendizagens cotidianas inerentes ao exercício docente que podem transcorrer de forma inventiva e criativa desde que se resguardem a formação intelectual e o compromisso com a educação pública.

As palavras da professora Isabel Coimbra, escritas no contexto de sua experiência de estágio nos anos iniciais, realizado ao final do curso de Pedagogia na UFPel, corroboram a posição pedagógica aqui assumida em torno do ato de planejar no ciclo de alfabetização:

por trás das escolhas das professoras existem concepções e intencionalidades, mesmo que inconscientes. Como foi percebido na prática docente, durante o período de aula, a professora precisa tomar inúmeras decisões, conscientes ou não. No planejamento, a professora decide os objetivos e exercícios da aula e, durante a aula, conforme o surgimento de demandas, faz suas escolhas. Embora possam parecer desprezíveis, as escolhas feitas pela professora não são neutras. Elas carregam em si seus reflexos. Reflexos das suas representações e concepções. Reflexos de sua formação acadêmica e, talvez a maior parte das vezes, de sua formação experiencial (COIMBRA, 2016, p. 3).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COIMBRA, I. F. V. **Situações imprevistas como possibilidades para a tomada de decisão pedagógica**. Artigo final (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, I.; BANKS-LEITE, L. **A educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, S. N. **“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...”** Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

JÄGER, J. J. **Reflexões sobre a ação para os e nos encontros educativos**. Artigo final (Seminário Avançado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

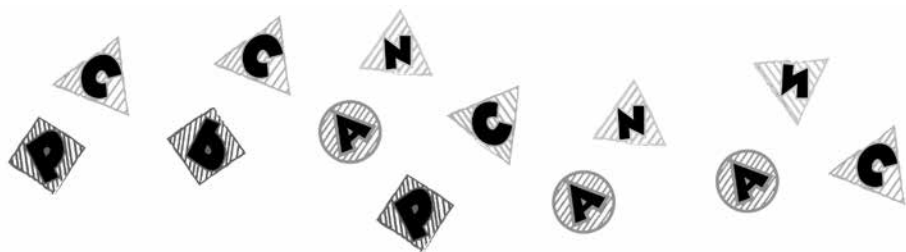
JARDIM, J. M. O. **Um estudo sobre as intervenções do professor como organizador da prática pedagógica mediada pelo trabalho colaborativo**. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

O MENINO selvagem. Direção de François Truffaut. Produção de Marcel Berbert. França: Les Films du Carrosse, Les Productions Artistes Associés, 2013. 1 DVD.

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



INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

PATRÍCIA PEREIRA CAVA

INTRODUÇÃO

Sabemos bem do desafio da ação interdisciplinar, pois precisamos trabalhar com nossos medos, incertezas, desconhecimentos. Além disso, precisamos pensar nas fronteiras das disciplinas, no que se pode ligar, nas possibilidades que um diálogo aberto pode trazer ao cotidiano da escola e à formação docente. Como bem adverte Thiesen (2008, p. 552),

só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo.

Pretendo, neste texto, apresentar três grandes concepções sobre o conhecimento e seus reflexos no fazer pedagógico. Posteriormente, discuto a interdisciplinaridade no campo pedagógico, refletindo sobre a escola como lugar de ensino e de aprendiza-

gem; o processo de alfabetização como um ciclo; e os sujeitos envolvidos nesse processo.

CAMPO EPISTEMOLÓGICO: DA ASSOCIAÇÃO À CONSTRUÇÃO

Neste item pretendo discutir sobre três grandes paradigmas a respeito do processo de conhecimento e seus respectivos modelos psicológicos e pedagógicos. Muito se tem produzido nessa direção (CORTELLA, 1999; BECKER, 2001; POZO, 2002), o que torna esta escrita um tanto difícil, por medo de reproduzirmos ideias já tão amplamente discutidas. No entanto, não podemos nos furtar a tal debate, sob pena de esvaziarmos o sentido do próprio trabalho. A reescrita de ideias ajuda o autor a reconstruí-las num novo patamar, processo fundamental na *abstração reflexionante*, sobre o qual diz Piaget (1974 apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 89): “todo novo conhecimento supõe uma abstração, porque, malgrado a parte de reorganização que ele comporta, não constitui jamais um início absoluto e tira seus elementos de alguma realidade anterior”.

No contexto das disputas e posições epistemológicas, Pozo (2002, p. 42) lembra que as “principais alternativas em relação à origem e à aquisição do conhecimento já tinham sido colocadas na Grécia clássica, daí que as teorias psicológicas da aprendizagem, formuladas durante o século XX, têm seus fundamentos em tradições filosóficas muito assentadas”. Um desses paradigmas é o de orientação racionalista, no qual a fonte do conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, isto é, a razão operando por si mesma. Entre os grandes representantes do racionalismo temos Platão e Descartes, que afastam a experiência sensível ou o conhecimento sensível do conhecimento verdadeiro, que é puramente intelectual. Nessa perspectiva, a aprendizagem é irrelevante: “são

as ideias puras e não nossa experiência que nos proporcionam as categorias fundamentais do conhecimento” (POZO, 2002, p. 42).

Descartes localiza a origem do erro em duas atitudes, que chamou de atitudes infantis: a prevenção (os preconceitos) e a precipitação (opiniões que emitimos). O conhecimento sensível é a causa do erro e deve ser afastado (CHAUÍ, 2002). Existem conhecimentos que não são adquiridos pela experiência, que estão no sujeito como verdades a serem descobertas, conhecimentos inatos. Daí a doutrina inatista do conhecimento (de que a criança já nasce com o conhecimento, precisando apenas desenvolvê-lo). Nesse contexto, Abramowicz (1995, p. 80) explica que, com Descartes, se modifica “a concepção de infância, já que estamos sob a ascensão da razão. As crianças que se caracterizam por ser o outro, outra razão, serão para Descartes apenas ignorância e erro, ou a ‘ocasião do erro’”. Daí por que precisam ser ensinadas e corrigidas em seus erros.

Pozo (2002, p. 43) localiza em Chomsky e Fodor, entre outros, as posições racionalistas contemporâneas em psicologia, nas quais a aprendizagem perde sentido, visto que “todo saber novo está pré-formado, em estado embrionário num saber precedente”. Becker (2001) chama a atenção para a necessidade de olharmos para o interior da sala de aula e enxergarmos nessa a presença de modelos epistemológicos nas práticas dos professores, mesmo, que para eles, tais modelos sejam “inconscientes”, ou, como refere Pozo (2002), teorias implícitas.

Nesse convite efetuado por Becker, temos certa dificuldade para vislumbrarmos o modelo inatista (ou apriorista) acontecendo na prática porque, como ele mesmo alerta, essa perspectiva é *difícil de viabilizar*. O autor denomina tal modelo, sob o ponto de vista pedagógico, *não diretivo* e refere-se a ele do seguinte modo: “o professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem, despertando o

conhecimento que já existe nele. – Ensinar? – Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno” (BECKER, 2001, p. 20).

Outro enfoque sobre a origem do conhecimento é dado pela orientação empirista, que localiza, ao contrário da anterior, a fonte do conhecimento na experiência sensível. Como grandes representantes dessa abordagem, temos, na história da filosofia, Aristóteles e Locke, para os quais o conhecimento se realiza por graus contínuos, partindo da sensação até chegar às ideias.

Ao contrário de Platão, Aristóteles achava que ao nascermos somos uma tabula rasa, uma tabuinha de cera, como aquela que usavam os sumérios, ainda por imprimir. É nossa experiência que vai criando impressões sobre a tabuinha, impressões que, ao se unirem, acabam dando lugar às ideias, que constituem o verdadeiro conhecimento (POZO, 2002, p. 44).

Essa orientação marcou a produção teórica em psicologia, no século XX, a partir das teorias associacionistas. Skinner foi um dos representantes mais importantes dessa abordagem e responsável pelo avanço da *análise experimental do comportamento*. O neobehaviorismo de Skinner tem no empirismo seu fundamento epistemológico: as estruturas do conhecimento são impostas pelo objeto (meio físico ou social).

Além do condicionamento operante de Skinner, outras teorias foram desenvolvidas a partir da perspectiva associacionista. Entre elas, poderíamos destacar o conexionismo de Thorndike (em que a base de aprendizagem está na associação entre as impressões dos sentidos e os impulsos para a ação) e a teoria sistemática do comportamento de Hull (sistema dedutivo-hipotético que surgiu da adaptação da lei do efeito de Thorndike) (HILGARD, 1973).

Esse modelo, explicitado por Becker (2001, p. 16), é muito presente na escola através da pedagogia diretiva: “o professor fala, e

o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende". Essa é a chamada *teoria da cópia*, em que o aluno precisa "ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, [...] até aderir em sua mente o que o professor *deu*" (BECKER, 2001, p. 18).

Um terceiro enfoque sobre a origem e o desenvolvimento do conhecimento é trazido pelo construtivismo. Mas, como o próprio Pozo (2002, p. 48) destaca, nesse caso, o parentesco com correntes filosóficas é mais debatido que nas tradições anteriores:

costumam se procurar as origens filosóficas do construtivismo na teoria do conhecimento elaborada por Kant no século XVIII, e mais especialmente em seus conceitos *a priori*, que constituiriam categorias (tempo, espaço, causalidade, etc.) que impomos à realidade em vez de extraí-las dela.

Para Piaget, máximo expoente desse enfoque em psicologia, o processo de desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. É interativo entre um sujeito do conhecimento, com seus esquemas de assimilação, e um objeto cognoscível, com propriedades físicas, sociais e culturais. A organização dos esquemas de assimilação do sujeito seria originada na ação, que levaria a uma transformação do objeto e a uma consequente transformação do próprio sujeito, modificando assim seus esquemas cognitivos. É construtivo na medida em que o conhecimento não é "acumulado" no sujeito, a partir de categorias *a priori*, mas, fundamentalmente construído a partir de processos sucessivos de desequilíbrio e reequilíbrio. Esse processo constante de desequilíbrios e reequilibrações tem na atividade assimiladora do sujeito um verdadeiro "fato primordial" (PIAGET, 1987, p. 383).

Para conhecer o mundo a sua volta, o sujeito precisa agir. Ele age incorporando os elementos do mundo físico e social a seus

esquemas anteriores e modificando estes em função das características e resistências do objeto (o processo indissociável de assimilação e acomodação). Portanto, a ação é a condição necessária da compreensão.

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, 1978, p. 176).

Nesse sentido, a experiência também apresenta papel relevante no processo de desenvolvimento cognitivo; não a experiência como “recepção passiva”, de algo exterior ao sujeito, mas como “acomodação ativa, correlativa à assimilação” (PIAGET, 1987, p. 387). “Assim é que, a partir do plano sensório motor, a inteligência supõe uma união sempre estreita da experiência e da dedução, união essa de que o rigor e fecundidade da razão serão, um dia, o duplo produto.” (PIAGET, 1987, p. 389.)

Becker denomina pedagogia relacional a presença desse modelo na escola, no qual professores e alunos, mediatizados pelo conhecimento, agem sobre um mundo de significados, representam suas ações, pensam e elaboram ideias a respeito delas, tomando consciência desse processo, que não está dado de antemão, nem nos sujeitos, nem no meio físico e social, mas que é, fundamentalmente, construído nessa interação.

O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos da cultura formalizada, por exemplo) [...]. O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alu-

nos construirão, a cada dia, a sua 'discência', ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais (BECKER, 2001, p. 27).

Morin (1996) diz-se um "co-construtivista", explicitando que conhecemos o mundo com o nosso conhecimento, ou seja, com nossas estruturas de conhecimento. Todo conhecimento envolve tradução e reconstrução. Recebemos diferentes estímulos do mundo a nossa volta, que são transformados em informações; estas, em mensagens e, posteriormente, em percepções em nosso cérebro, que são traduções e reconstruções do recebido. Construímos nossa percepção e representação do mundo com o nosso conhecimento, mas também com a ajuda desse mundo, que se abre a nós.

Edgar Morin fala de uma "epistemologia complexa", que

estará aberta para certo número de problemas cognitivos essenciais levantados pelas epistemologias bachelardiana (complexidade) e piagetiana (a biologia do conhecimento, a articulação entre lógica e psicologia, o sujeito epistêmico). Propor-se-á a analisar não somente os instrumentos do conhecimento, mas também as condições de produção (neurocerebrais, socioculturais) dos instrumentos do conhecimento (MORIN, 1999, p. 31).

Diante do desafio da complexidade, o conhecimento, hoje, precisa ser repensado e problematizado, observando suas sombras, limites e exigências de superação, sem cair no ceticismo, em que nada é possível, tendo claro que é necessário um esforço conjunto entre ciência e filosofia para fazer do conhecimento um objeto de conhecimento, sem perder de vista a necessária reflexão subjetiva. Como afirma Morin (2003a, p. 35), "[...] o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas *reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender*" (grifo do autor).

Segundo Becker (2001, p. 29), é fundamental desvendarmos as relações epistemológicas que ocorrem no cerne das relações pedagógicas: “de acordo com Piaget, não se pode fazer interdisciplinaridade, se este nível não estiver contemplado”. Por essa razão, trouxemos, na primeira parte do texto, essa reflexão que julgamos essencial para pensarmos a interdisciplinaridade.

CAMPO PEDAGÓGICO: INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Pensar a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização requer reflexão em, pelo menos, quatro direções: nas concepções a respeito do conhecimento e como estas se manifestam na sala de aula (discussão apresentada anteriormente); na escola como lugar de ensino e de aprendizagem; no processo de alfabetização como um ciclo; nos sujeitos envolvidos nesse processo.

A escola como lugar de ensino e de aprendizagem precisa transformar-se frente aos desafios postos pela realidade, frente à complexidade do conhecimento. Para isso, é necessário também compreender a aprendizagem como um sistema complexo. Como sugere Pozo (2002, p. 66), “[...] a aprendizagem é um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem entre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos (como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende)”.

Pensar a aprendizagem como um sistema complexo exige refletirmos com seriedade sobre os conteúdos/conhecimentos que circulam na escola e as possibilidades de diálogo entre os diferentes campos de saberes; sobre os modos/estratégias de aprendizagem de mestres e aprendizes; sobre as condições/contextos reais em que ambos aprendem.

Morin (2002) nos ajuda a pensar nessa direção quando apresenta seus sete saberes necessários ao futuro, que implicam, entre

outros, pensar a pedagogia nas suas inter-relações, pensar o humano em sua natureza multidimensional, desenvolver estratégias de pensamento e de ação, ensinar a condição humana

[...] com base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e pôr em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano (MORIN, 2002, p. 15).

Freire (1996) também contribui nessa reflexão ao nos falar dos saberes necessários à prática educativa: ensinar exige rigorosidade metódica, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, humildade, tolerância, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo – apenas para citar alguns dos saberes, profundamente discutidos por ele.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o passado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (FREIRE, 1994, p. 27).

Possivelmente, *o caminho se faça caminhando*, em direção a aproximações de práticas, ao diálogo consistente de teorias, ao encontro *amoroso* de sujeitos, na esperança de recuperarmos, como nos lembra Boaventura de Sousa Santos (2001), a pessoa, como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento.

Outro caminho significa pensarmos as disciplinas nas quais atuamos como cenários de aprendizagem. Nesse sentido, precisamos refletir cada vez mais nas interfaces possíveis entre os campos dos saberes e as condições necessárias para que as aprendizagens de mestres e aprendizes realmente se desenvolvam. Não

basta avançarmos na produção teórica (sem querer com isso desprezar a fundamental importância desta) em direção às teorias da aprendizagem; precisamos pensar também nas aprendizagens acontecendo nos diferentes cenários aprendentes (escola, casa, rua) pelos diferentes personagens (crianças, jovens e adultos). Enfim, pensar nos seus tempos e espaços, reais e possíveis.

Ao falar de tempos, pretendo refletir, a seguir, numa terceira direção indicada anteriormente: o processo de alfabetização como um ciclo. Não existe apenas uma compreensão da temporalidade.

Melucci (1996) apresenta três grandes imagens como sendo aquelas que a humanidade construiu para realizar a compreensão da temporalidade. Ele inicia falando do modelo circular, um retorno cíclico de regularidade muito presente nos mitos, no sagrado e na natureza. [...] A segunda imagem foi constituída pelo cristianismo que mantém alguns aspectos do cíclico, mas introduz o linear: da gênese ao fim do mundo, passando pelo pecado e pela salvação. [...] Pensar a mudança como uma transição suave, cumulativa, constante e uniforme. [...] A terceira figura [...] a espiral contém em si o círculo, o ponto e a linha e, em um único movimento, sai e torna a si mesma, porém em um plano diferente. Havendo sempre uma transformação. É o fluir e o manter-se (BARBOSA, 2004, p. 65).

A escola atual ainda tem como figura fundamental a imagem de tempo linear, de ano após ano, de acúmulo de conteúdos, de processos uniformes. As propostas de organização da escola por meio de ciclos propõem pensá-la a partir da imagem em espiral, considerando tanto os tempos da escola, em termos de organização pedagógica, como os tempos dos sujeitos, sua constituição como pessoa.

Ao pensarmos no processo de alfabetização como um ciclo, precisamos pensar na organização das nossas rotinas também

com o movimento que a imagem em espiral nos proporciona. Nery (2006) nos fala de quatro modalidades organizativas do trabalho pedagógico que nos auxiliam a pensar nessa dinamicidade: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos e atividades de sistematização. As modalidades, que seriam formas de organizar o trabalho cotidiano do professor, não podem encerrar seu sentido nelas próprias, mas precisam estar atentas ao processo de construção de conhecimento dos sujeitos da aprendizagem e possibilitar o diálogo entre os saberes das diferentes ciências que compõem o currículo nos anos iniciais.

A imagem em espiral também nos ajuda a olharmos para os sujeitos que aprendem (quarta direção referida anteriormente) em processos inesgotáveis de conhecimento, que se iniciam o tempo todo, mas que não retornam nunca ao ponto de origem, mas sempre a um plano diferente, a um patamar superior de conhecimento. Ao considerarmos essa nova temporalidade da escola e esse movimento no pensar dos sujeitos, não podemos seguir desenvolvendo nossas práticas do modo linear e cumulativo.

As crianças chegam à escola pensando no mundo e em suas questões de forma ampla e dinâmica; é a escola que fragmenta a realidade, dividindo-a em disciplinas, limitando a possibilidade de colocar problemas, de lidar com a complexidade do mundo.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos (MORIN, 2003b, p. 14).

As crianças constituem-se sujeitos pela complexidade das ações cotidianas. Essas ações dão-nos o tom de suas construções e inven-

ções na sala de aula. Tais construções nos falam de um sujeito ativo mediante ações espontâneas e em pensamento, dando sentido ao seu mundo, elaborando suas representações, desafiando o adulto com suas manifestações. Os comportamentos infantis provocam em nós, adultos, atitudes de transformação e investimento na aprendizagem das crianças, ou atitudes de passividade que desrespeitam seu processo de construção. O adulto modifica-se ou não em relação à insistência da criança. A criança insiste ou não em relação à desistência do adulto. Mas ambos fazem suas opções de atuação nesse palco que é a escola, nessa dinâmica que é a vida. Nas relações humanas e sociais, não há lugar para a neutralidade (CAVA, 2007).

PALAVRAS FINAIS

Compreender os processos de aprender, de conhecer o mundo ao nosso redor, de apropriarmos-nos dele, de tomarmos consciência de nossas incompletudes, de nossas não aprendizagens, de procurarmos soluções capazes de nos auxiliar em nossas dúvidas e conflitos são preocupações que conformam nosso subsolo comum de docência. Assim, através dos diferentes saberes necessários à prática educativa, vamos tecendo a cartografia desse solo, diverso nas formas possíveis de “ver” a realidade, de senti-la, de impregná-la com nossas próprias histórias, mas comum na dimensão humana.

“Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1996, p. 162-163.), isto é, gente que está se fazendo, se formando. Precisamos desenvolver em nós e naqueles com quem aprendemos e ensinamos a capacidade criadora, a capacidade de viver entre a curiosidade pelo novo e o medo do desconhecido, a sensibilidade necessária na escuta do outro, onde todo o corpo esteja envolvido, através da qual possamos compartilhar nossa memória, nossa cultura, nossa realidade, nossos significados, nos-

sos conhecimentos. “Não podemos negar esses saberes e fazeres múltiplos aos educandos.” (ARROYO, 2000, p. 121.)

Thiesen (2008, p. 551) nos fala de aprendizagens necessárias em tempos de complexidade: integrar o que foi dicotomizado; religar o que foi desconectado; problematizar o que foi dogmatizado; questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Portanto, inúmeros desafios colocam-se ao pensarmos no tema da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Tentamos, neste texto, discutir alguns desses desafios. Sabemos que a reflexão constante e o diálogo responsável são nossos aliados nessa caminhada em direção a um fazer pedagógico lúcido e consistente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVA, P. P. **Criança constituindo-se sujeito na sala de aula**: uma fabulosa emergência de complexidades. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem.** Rio de Janeiro: E.P.U., 1973.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a.

_____. **O método 3.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. 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, 2006.

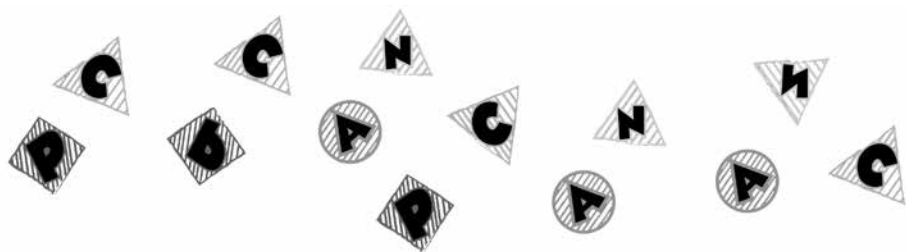
PIAGET, J. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos: Edusp, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 13. n. 39, set./dez. 2008.



A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

JANAÍNA SOARES MARTINS LAPUENTE
GILCEANE CAETANO PORTO

INICIANDO A CONVERSA

Este texto apresenta modos de organização do trabalho pedagógico e da avaliação no ciclo de alfabetização, bem como reflexões sobre a importância da formação continuada proporcionada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a qualificação das práticas pedagógicas e do trabalho educativo nas escolas.

No período de 2012 a 2013, trabalhamos na formação e supervisão do PNAIC/UFPEL, colaborando no processo formativo de professores, orientadores de estudos e formadores, acompanhando planejamentos, práticas pedagógicas, bem como os desafios e as possibilidades de trabalho desses educadores para a efetivação do ciclo de alfabetização.

Assim, neste texto, discutiremos a organização do trabalho pedagógico e a avaliação no ciclo de alfabetização entrecruzando com estudos e discussões acerca dos temas realizados nos en-

contros de formação. Traremos, também, reflexões decorrentes de nossa experiência como docentes em classes de alfabetização e na formação de professores desse programa.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: BREVE PANORAMA

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990 foi um momento marcante para o campo educacional brasileiro. Em nível nacional, vivenciamos a formalização da influência do paradigma construtivista nas orientações propostas pelos PCNs. Com isso, começamos a discutir e problematizar em diferentes fóruns um novo perfil docente a partir da relação entre a teoria que sustentava as práticas pedagógicas e as que foram sistematizadas como políticas educacionais.

Os parâmetros orientaram sobre uma nova forma de conceber a alfabetização, problematizando a primazia das teorias empiristas e dos métodos tradicionais de alfabetização a elas subjacentes. Dessa forma, contribuíram para a construção de uma concepção de alfabetização não mais pautada pelos métodos, e, sim, pelo processo de aprendizagem dos sujeitos. Concomitantemente, acirraram as discussões acerca da necessidade de alfabetizar letrando. Segundo Soares (1998, 2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas interdependentes e indissociáveis e, por isso, podem e devem ocorrer de forma simultânea. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado.

Além desses conceitos que passaram a fazer parte do cotidiano das professoras, desde meados dos anos 2000 acompanhamos as discussões sobre a inserção das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental e sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de escolarização. Nos anos 2005

e 2006, vivenciamos a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a promulgação da lei que determinou a entrada das crianças mais cedo na escola.

A aprovação da Lei nº 11.114/2005 alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB) no que se referia à idade para ingresso obrigatório no ensino fundamental, passando dos sete para os seis anos. Contudo, essa lei não fazia menção à obrigatoriedade de os sistemas organizarem o ensino fundamental com duração de nove anos. No ano 2006, frente à pressão por parte de movimentos organizados em torno do direito à educação, nova medida legal foi sancionada com uma alteração mais ampla da LDB. A partir dessa alteração, além da obrigatoriedade do ingresso no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade, foi previsto que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do ensino fundamental. O ano 2010 foi colocado como limite para o ajuste necessário para a implantação da nova legislação. A promulgação da Lei nº 11.274/2006, apresentou ao artigo 32 da LDB a seguinte redação: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

Desde então, vários foram os movimentos por parte do Ministério da Educação (MEC) a fim de preparar os professores para receber as crianças de seis anos e pensar como construir uma nova cultura pedagógica para as classes de alfabetização. A publicação pelo MEC, em 2007, do caderno denominado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* foi um momento importante de retomada de discussões acerca da infância, da ludicidade do mundo infantil, das diversas expressões e linguagens que podemos usar para nos relacionarmos com o mundo. Além desse olhar bastante específico para os pequenos alunos, o conjunto de textos possibilitou pensar sobre

as relações entre a alfabetização e o letramento, entre o planejamento e a avaliação.

Em 2009, foram publicados dois documentos sobre essa temática: *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e ensino fundamental de nove anos*. O primeiro apresenta as etapas para a implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos, bem como perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC. O segundo é direcionado aos professores que atuam com crianças de seis, sete e oito anos de idade e trata do desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. O documento enfatiza que, para assegurar o pleno desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes, é fundamental, entre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica que contemple os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da comunidade escolar.

Todos esses documentos orientam a reformulação curricular no que se refere ao ensino fundamental de nove anos e ao ingresso da criança aos seis anos de idade, colaborando para a compreensão da proposta e para a elucidação de dúvidas e incertezas dos diversos segmentos da sociedade brasileira. Através desses documentos são anunciados esforços empreendidos pelo MEC que se configuram como políticas afirmativas que visam à melhoria da qualidade da educação e da oferta de igualdade de oportunidades educacionais, requerendo das escolas e dos educadores o compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o ensino fundamental, bem como para o consequente redimensionamento da educação infantil (pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 24/2004 e nº 6/2005).

Além dos documentos, também há uma vasta fundamentação legal sobre o ensino fundamental de nove anos, entre os quais salientamos as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e municipais para esta etapa da educação básica. O artigo 30 deste documento apresenta os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

Através dessa resolução, o Conselho Nacional de Educação recomenda que os professores adotem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, e a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010a, 2010b). Nesse sentido, os três anos iniciais do ensino fundamental, que constituem o ciclo de alfabetização, devem assegurar a alfabetização e o letramento no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, considerando a integração com as diversas áreas do conhecimento através de uma abordagem interdisciplinar.

Além das legislações e dos documentos, alguns programas foram e/ou ainda estão sendo operacionalizadas pelo MEC. Em 2004, o MEC implantou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em 2008, criou o Pró-Letramento (2008) e, recentemente, através da Portaria 867/2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ambos com o objetivo de formar professores alfabetizadores em diversos municípios do país, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Entre esses, destacamos o PNAIC como o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério de Educação, que se articula através de uma rede formativa, de modo que gestores, coordenadores, supervisores, orientadores de estudos e professores se organizam em instâncias pedagógicas, mobilizando uma vasta gama de saberes e experiências. Todo o processo de formação está estruturado para subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver o seu trabalho em sala de aula, através de referenciais teórico-metodológicos que atendam às necessidades das crianças em função de suas aprendizagens, especialmente o domínio do sistema de escrita alfabético, possibilitando ao educando o uso desse sistema em diversas situações comunicativas.

A seguir discutiremos a organização do trabalho pedagógico relacionando com algumas estratégias formativas que contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO

A organização do trabalho pedagógico está intimamente relacionada com o planejamento, a prática pedagógica, a gestão dos tempos e espaços escolares e a avaliação, buscando a aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar. Com base em elementos decorrentes de nosso envolvimento no PNAIC com a formação dos formadores e orientadores de estudos, bem como de nossas investigações e inserção na rede pública de ensino de Pelotas, buscamos, neste trabalho, relacionar as dimensões do trabalho pedagógico com as ações desenvolvidas nas escolas, procurando apontar alguns caminhos que demonstram a recontextualização dos estudos desenvolvidos durante as formações nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Segundo Bernstein (1996), através da recontextualização, o discurso/texto se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto, onde é modificado e relacionado com outros discursos e, depois, relocado. Sendo assim, diante das dimensões do trabalho educativo, a escola necessita reorganizar a sua proposta pedagógica e seu currículo explicitando concepções e intencionalidades, já que esses documentos se configuram como uma das primeiras formas de planejamento escolar, que devem envolver a participação de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, o planejamento da escola contempla desde os critérios de organização das crianças em turmas, a definição de objetivos, até o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora da sala de aula, brincadeiras livres, saídas pedagógicas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos, etc. (NERY, 2007). Nesse caso, a integração família/escola torna-se fundamental para que possamos conhecer as histórias de vida dos alunos, seus modos de ser e estar no mundo. Assim, o conhecimento sobre a comunidade escolar deve ser considerado no momento do planejamento, para que as histórias de vida das crianças sejam valorizadas e os seus saberes ampliados.

Além desses aspectos, o trabalho pedagógico deve ser pensado em função do que as crianças já sabem, do que desejam aprender e sobre as principais aprendizagens esperadas para cada ano escolar e seus níveis de aprofundamento que estão previstos nos direitos de aprendizagem.

Para tanto, o currículo da escola necessita ser discutido coletivamente e organizado em planejamentos de ensino, planos de estudo, projetos de trabalho e planos de aula. Sobre esse assunto, Goulart (2006) acrescenta que esses diferentes modos de organizar o ensino precisam ser pensados a longo, médio e curto prazo, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e ines-

peradas situações que ocorrem na sala de aula e no entorno da escola, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão e o aprendizado das crianças.

Nesse sentido, é necessário organizar o currículo a partir de uma perspectiva globalizante, que permita aos alunos analisar situações-problema e acontecimentos dentro de um contexto, utilizando seus conhecimentos prévios das disciplinas escolares e de sua experiência sociocultural. Essa abordagem promove possibilidades de integração/articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação dos componentes curriculares centrados na transmissão de conteúdos prontos.

Nessa perspectiva globalizante existem várias modalidades organizativas do trabalho pedagógico (LERNER, 2002; NERY, 2007): temas geradores, complexos temáticos, projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e de sistematização, também denominadas modalidades didáticas. Entre essas modalidades, destacamos os projetos e as sequências didáticas, já que estes possibilitam o diálogo entre as áreas do conhecimento, os componentes curriculares e os conteúdos de ensino, contemplando os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem. Sendo assim, são adequados para o trabalho com o ciclo de alfabetização, considerando a faixa etária dos alunos, seus interesses e necessidades.

Os projetos e as sequências didáticas ganharam força e presença nas práticas de docência dos professores alfabetizadores em muitas escolas brasileiras, através de um planejamento compartilhado elaborado nas reuniões pedagógicas. Esse trabalho indicou uma possibilidade de romper com o currículo fracionado, através de uma prática pedagógica mais contextualizada e interdisciplinar nas escolas e salas de aula.

Contudo, em muitas escolas, o planejamento interdisciplinar ainda se constitui como um desafio a ser superado no ciclo

de alfabetização. Segundo Kleiman e Moraes (2002), isso ocorre provavelmente pela formação da grande maioria dos professores, cuja base foi centrada em uma visão positivista e fragmentada do conhecimento. O professor “se sente inseguro de dar conta da ‘nova’ tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (KLEIMAN; MORAES, 2002, p. 24).

Sendo assim, cabe às escolas, dentro da sua realidade, gestar formas de organizar o seu planejamento, dispondo de “tempos pedagógicos” para discussão e troca de saberes e experiências. Isso exige uma articulação do trabalho dos professores do ciclo de alfabetização, pois todos devem saber quais são as metas previstas para o trabalho de cada etapa e o que é necessário fazer para dar continuidade aos estudos em cada ano e, principalmente, na etapa seguinte.

A configuração dos tempos e espaços pedagógicos na organização do ensino em ciclos deve atender às necessidades do processo educativo. Portanto, a sala de aula não se constitui como o único espaço de aprendizagem, já que alunos e professores aprendem e ensinam em diferentes espaços e tempos: na escola, na biblioteca, no laboratório de informática, no pátio, no refeitório, nas saídas de campo na comunidade, entre outros. Assim, ensina-se em “diferentes espaços-tempos”, rompendo-se com o paradigma do ensino somente voltado para a sala de aula e possibilitando aos alunos que observem configurações que a escrita assume no mundo escolar e social (BRASIL, 2015). Pensando assim, todos os espaços da escola são considerados ambientes alfabetizadores, uma vez que o aprendizado é favorecido na interação com diferentes pessoas e situações de ensino desafiadoras.

Nas formações do PNAIC também foram discutidos e aprofundados temas como as formas de agrupamento dos alunos e o trabalho diversificado em sala de aula, já que os alunos aprendem

de formas diferentes, possuem tempos de aprendizado distintos e ritmos de trabalho próprio.

Nesse sentido, “é fundamental que a questão da flexibilização do tempo nos ciclos não seja confundida com a esperança de que a criança um dia aprenda ou ‘amadureça’” (JACOMINI, 2010, p. 53). Se a escola não criar condições diferenciadas para garantir a alfabetização dos alunos, ela não vai aprender porque tem mais tempo para fazê-lo; o tempo maior está associado a procedimentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem.

A flexibilização do tempo para aprender, em muitas escolas, foi confundida com o afrouxamento dos objetivos pedagógicos ao longo do ciclo de alfabetização. Embora houvesse um tempo maior para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental, criou-se o senso comum de que é possível aos alunos completar as aprendizagens no ano seguinte, descomprometendo a professora da sua tarefa de ensinar. O aproveitamento do tempo está diretamente relacionado com a organização do trabalho pedagógico de modo que os professores possam elaborar seu planejamento elencando objetivos, diversificando as estratégias pedagógicas e propostas de ensino.

No cotidiano escolar, o professor precisa estar atento às hipóteses das crianças e às formas como elas enfrentam seus desafios e lançam estratégias para resolvê-los. O professor pode incluir todos os alunos em uma mesma tarefa, com variações de acordo com os níveis de conceitualização da leitura e da escrita, desafiando e valorizando cada criança em suas produções. Também necessita realizar intervenções docentes qualificadas que produzam conflitos cognitivos e promovam avanços conceituais, paralelamente ao acompanhamento (dos progressos, dificuldades e avanços) dos alunos ao longo do ciclo. Nesse contexto, é pertinente enfatizarmos a importância de repensarmos as prá-

ticas avaliativas no contexto escolar, elemento que será tratado a seguir.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO SABERES

A avaliação é considerada parte integrante do currículo e re-dimensionadora da ação pedagógica. Por isso, deve assumir um caráter processual, formativo, participativo, contínuo e diagnóstico. Para tanto, torna-se indispensável a utilização de vários instrumentos e procedimentos de avaliação, tais como a observação, o registro, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, provas, questionários, entre outros que contemplem os aspectos qualitativos da aprendizagem e assegurem tempos e espaços diversos para o atendimento dos alunos no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2010a, 2012f).

A perspectiva de avaliação proposta pelo PNAIC transcende a ideia de atribuição de notas. A avaliação é vista como um instrumento para orientar o planejamento das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do que os alunos já sabem e quais são as suas dificuldades e necessidades. O entendimento da avaliação como um instrumento para monitorar as aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização pressupõe considerar a complexidade dos saberes a serem ensinados em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2015). É preciso que tenhamos em vista que estão previstos três anos para consolidar a alfabetização. Durante esses três anos, há conteúdos e direitos que precisam ser introduzidos, acompanhados e consolidados, e o conhecimento precisa ser complexificado a cada ano.

Para tanto, é necessário que a escola discuta qual é o seu projeto de alfabetização e que toda a equipe de docentes tenha clareza sobre quais direitos de aprendizagem precisam ser consolidados em cada ano letivo. A mobilização de saberes em torno do

que deve ser ensinado a partir da organização dos conhecimentos em direitos de aprendizagem permite que os docentes possam coletivamente discutir como trabalhá-los. Nesse sentido, destacamos a necessidade da definição de propostas de progressão das aprendizagens ao longo de cada ano e entre os três anos que constituem o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015).

Organizar pedagogicamente o ciclo de alfabetização pressupõe a compreensão de que o planejamento e a avaliação são partes do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção indissociada do processo pedagógico permite que o planejamento dos planos de estudo bem como das aulas considere como central o respeito à heterogeneidade e ao tempo de aprendizagem das crianças. Sabemos que há crianças que conseguirão progredir em várias áreas do conhecimento e que terão mais dificuldades em outras. No entanto, a clareza com relação aos objetivos que deverão ser alcançados ao longo de um ano letivo permitirá traçar coletivamente um acompanhamento escolar, em que as professoras possam intervir qualitativamente no processo de aprendizagem, através da organização de situações de ensino contextualizadas, significativas e regulares (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva de organização do trabalho pedagógico em que o planejamento e a avaliação caminham juntos, é imprescindível a elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação formativos em que as crianças tenham clareza no que estão progredindo, no que precisam progredir e de que forma poderão avançar. Uma avaliação da aprendizagem organizada a partir deste ponto de vista requer que a avaliação seja parte da prática cotidiana. “Uma avaliação útil deve ser contínua e descritiva. Trata-se de conhecer em cada momento, qual é o nível de competência do aluno em relação aos objetivos que o professor estabelece, para vislumbrar o que fica ainda por aprender.” (CURTO, 2000, p. 217.) Além disso, a perspectiva formativa prevê que o professor avalie o

seu processo de ensino e as atividades que desenvolve. A análise do seu próprio trabalho produz elementos para introduzir modificações na prática docente de modo que possa progredir na sua forma de acompanhar os alunos (CURTO, 2000). A adoção de uma perspectiva formativa permite que os alunos, mesmo nos anos iniciais, tenham consciência da sua própria aprendizagem.

O trabalho pedagógico embasado na concepção formativa implica uma forma diferenciada de acompanhamento da trajetória de saberes dos alunos. Essa diferenciação poderá ser materializada pela forma como a professora registra as aprendizagens dos alunos.

A realização de avaliações diagnósticas tem sido uma importante estratégia avaliativa para aproximar as professoras dos conhecimentos dos alunos desde o início do ano letivo. São recorrentes as avaliações em que o professor acompanha o que os alunos já sabem sobre leitura de imagens, de símbolos, de letras e de frases. Também é possível analisar as escritas de palavras, de letras, de textos memorizados, reescrita de contos conhecidos. Os diagnósticos também nos permitem saber o que as crianças já sabem sobre as letras e seus sons, entre outros conhecimentos que podem ser verificados a partir do acompanhamento dos alunos (CURTO, 2000; NEMIROVSKY, 2002).

O uso de cadernos para registrar diariamente como os alunos interagem em determinadas atividades é um instrumento bastante prático e que pode ajudar no acompanhamento das aprendizagens. Na adoção de um caderno para a organização dos registros, a professora pode, por exemplo, anotar como a criança resolveu determinada situação imposta por um jogo proposto, como outro aluno se manifestou diante da provocação causada a partir de uma atividade de leitura individualizada, como em outro momento essa mesma criança se desempenhou na realização de uma leitura compartilhada. É claro que no cotidiano da sala de aula é

impossível anotar tudo de todos, mas é possível ir fazendo anotações que busquem contemplar a todos.

Além do uso de cadernos, é também bastante prático o uso de fichas de acompanhamento, como as apresentadas e descritas nos cadernos do PNAIC da unidade 1, anos 1, 2 e 3 (BRASIL, 2012c, 2012d, 2012e). As fichas poderão ser organizadas a partir de descritores criados com base nos objetivos traçados para cada atividade. Salientamos o uso de alguma estratégia de registro, pois sabemos que, no ciclo de alfabetização, é comum que os professores precisem elaborar pareceres descritivos que revelem as aprendizagens dos alunos. A elaboração de pareceres é mais bem fundamentada se tiver como base algum instrumento que mostre o que as crianças aprenderam ao longo de um determinado período. Precisamos suplantar a concepção de que a avaliação deve mostrar o que falta os alunos aprenderem.

Compartilhamos com a perspectiva adotada por Luis Curto (2000) quando afirma que seria justo modificarmos a forma como nos referimos aos processos avaliativos. A ideia de optarmos por “avaliação da atividade e não atividade de avaliação” (CURTO, 2000, p. 225) nos remete ao entendimento de que as atividades avaliativas tenham a mesma estrutura das atividades realizadas em aula, durante uma situação didática.

Ao longo da nossa experiência docente em classes de alfabetização, vivenciamos várias possibilidades de avaliar os alunos de forma menos excludente, acompanhando o processo durante o andamento dos trimestres. Uma das estratégias formativas que utilizávamos estava relacionada com a organização da rotina da sala de aula. A cada dia da semana organizávamos os alunos de formas variadas. Na segunda-feira e na quinta-feira, por exemplo, eles se sentavam em duplas, a terça-feira era dia de sentar sozinho, na quarta-feira e na sexta-feira sentavam-se em grupos heterogêneos, quanto ao nível de conceitualização da escrita, de quatro ou

cinco alunos. Essa simples organização da rotina permitia que os alunos se localizassem no tempo e fossem aprendendo os dias da semana (conhecimento que deve ser explorado nos anos iniciais), bem como fossem aprendendo a interagir com os colegas e com o conhecimento de diferentes formas. A partir dessa organização, as atividades eram propostas com objetivos bem definidos. Em muitos momentos, o agrupamento de várias atividades constituía o conjunto das avaliações do trimestre. Com essa estratégia, buscávamos romper com a ideia da semana de avaliações, algo bastante valorizado nas escolas.

A diversificação de estratégias avaliativas pode se dar também através de exposição dos trabalhos mensalmente, em que os alunos irão apresentar aos pais e à comunidade escolar o que realizaram. A apresentação do material produzido revela as aprendizagens construídas. Destacamos também, a partir da nossa experiência, a necessidade de acompanhar o caderno e os livros didáticos dos alunos. Precisamos ter ideia de como as crianças estão se relacionando com esses dois objetos estritamente escolares. Para tanto, é importante que, dentro de um trimestre, a professora tenha analisado o caderno de todos os alunos pelo menos uma vez e que organize, a partir dos objetivos do ano de atuação, elementos que a ajudem a acompanhar a evolução das crianças.

Outra estratégia que consideramos significativa na prática que realizávamos em turmas de alfabetização consistia na organização de avaliações integradas. Isso era possível porque utilizávamos os projetos didáticos para realizar a interlocução com as diversas áreas do conhecimento. Assim, fazíamos um conjunto de atividades relacionadas e íamos, ao longo de uma quinzena, por exemplo, desenvolvendo as atividades em um determinado período da aula. Algumas atividades eram separadas e passavam a compor a avaliação. Ao final do período, agrupávamos todas as atividades selecionadas e elas passavam a constituir um todo,

uma espécie de livro, em que cada página continha uma atividade que, para a sua realização, era necessário relacionar conhecimentos de várias áreas.

Portfólios e atividades de autoavaliação também consistem em excelentes instrumentos avaliativos. O primeiro permite a organização progressiva das atividades realizadas e tem a capacidade de demonstrar a evolução dos alunos no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, por exemplo. Já as atividades de autoavaliação permitem que os alunos reflitam sobre a sua própria aprendizagem e, com isso, tenham claro o que já aprenderam e o que precisa ser melhorado.

Procuramos, ao longo desta seção, refletir sobre as possibilidades de organização de práticas avaliativas mais inclusivas. Para tanto, buscamos dialogar com a nossa experiência docente em classes de alfabetização, problematizando posturas já instituídas, como a de que a nota é o principal objetivo a ser alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, procuramos apresentar os modos de organização do trabalho pedagógico e da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a importância da formação continuada proporcionada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a qualificação das práticas pedagógicas e do trabalho educativo nas escolas.

Contextualizamos a longa caminhada da alfabetização desde a década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a consequente formalização da influência do paradigma construtivista nas orientações das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Constatamos que os últimos dez anos foram de muitas modificações, que iniciaram com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e se consolidaram com a organização de uma formação continuada a nível nacional, que

movimentou o país com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Procuramos apresentar que a mudança de paradigma, na forma de se conceber o processo de alfabetização, proposta pelas políticas, desde a década de 1990, vem incidindo na revisão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico voltada para o sucesso dos alunos precisa contemplar a gestão dos tempos e espaços escolares e a avaliação.

A compreensão de que a avaliação começa desde o momento da escolha da atividade dá outra dimensão para a organização da prática pedagógica. Buscamos descrever alguns instrumentos de avaliação que auxiliam o acompanhamento dos alunos em diferentes situações de aprendizagem. Destacamos a importância da avaliação diagnóstica, das fichas de registro, da organização de cadernos de acompanhamento, bem como da criação de situações didáticas que possibilitem apreender os conhecimentos dos alunos de diferentes formas.

Por fim, destacamos que a clareza das metas ao longo de cada ano e no conjunto dos três anos que constituem o ciclo de alfabetização é o caminho para a organização de uma prática preocupada com a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2009b.

BRASIL. Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção. **Portal do Ministério da Educação**, 15 dez. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16166

:ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao&catid=211<emid=86Q>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 24/2004, de 15 de setembro de 2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 6/2005, de 8 de junho de 2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 18/2005, de 15 de setembro de 2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2012.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a. Disponível em: <<http://www.prolei.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: gestão escolar no ciclo de alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CURTO, L. M. et al. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 1.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2006.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LAPUENTE, J. S. M. **A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

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

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007.

PORTO, G. C. **A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

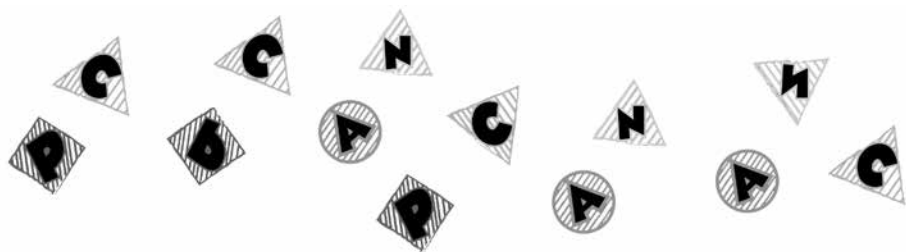
SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

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

The background is a solid orange color. It is decorated with a repeating pattern of various geometric shapes, including triangles, circles, and diamonds. Each shape contains a bold, black letter. The letters are a mix of uppercase and lowercase, including 'C', 'N', 'I', 'P', 'A', 'B', 'D', 'F', 'R', and 'L'. The shapes are scattered across the entire page, creating a dynamic and textured background.

SEÇÃO III

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem por objetivo problematizar a formação continuada de alfabetizadores a partir da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo para o ano de 2014 foi a formação matemática dos professores do ciclo de alfabetização, centrada principalmente no conceito de alfabetização matemática.

Para tanto, inicialmente, é necessário discutir sobre a importância e o papel da alfabetização matemática no processo de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sobre questões que envolvem os diferentes letramentos, entre eles, o letramento matemático e, ainda, o numeramento. Também é fundamental uma problematização sobre a criança e a matemática, desenvolvimento cognitivo e aprendizado, teorias da aprendizagem na perspectiva do ensino de matemática nos anos iniciais, bem como sobre a formação do professor que, apesar de não ter formação específica na área, é um professor *que ensina matemática*.

O ensino de matemática tem sido tema de muitas discussões ao longo dos tempos, tanto no Brasil quanto no mundo. Nessas discussões, as palavras sucesso e fracasso parecem estar sempre presentes, em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior.

Em toda discussão que dura muito tempo é normal o surgimento daquilo que chamamos de lugar-comum, ou seja, aquele argumento ou ideia bem conhecida, trivial. Quando tratamos dos baixos índices de rendimento no ensino de matemática, o lugar-comum que sempre se apresenta é que faltam pré-requisitos aos estudantes. Ou seja, se meu aluno não aprende, o problema não se encontra em minha prática docente, mas, sim, no próprio aluno que não apresenta o conhecimento matemático anterior, necessário para o desenvolvimento de novos conceitos. Assim, a responsabilidade é sempre lançada para o nível de ensino imediatamente anterior: do ensino superior para o ensino médio; deste para os anos finais do ensino fundamental; e, finalmente, destes para os anos iniciais da escolarização.

Mesmo não concordando com esse pensamento – simplista em uma primeira análise, porém recorrente nos discursos –, este texto apresenta algumas reflexões sobre o papel da alfabetização matemática no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação dos professores.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Desde o ano 2010, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, define, em seu artigo 49, que

o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pú-

blica nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 14).

Dessa forma, atendendo ao disposto na referida resolução, o MEC deu início a esta tarefa pela definição dos “direitos de aprendizagem” para o ciclo inicial de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que passou a ser denominado ciclo de alfabetização. Esses direitos refletem as expectativas a serem atingidas pelos estudantes em cada um dos componentes curriculares.

Assim, em novembro de 2012, o Conselho Nacional de Educação lançou, juntamente com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o documento intitulado *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Sobre o PNAIC, encontramos no referido documento que o

[...] Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem. As ações do Pacto Nacional pressupõem também gestão do processo, controle social e mobilização cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, os estados e a união (BRASIL, 2012, p. 7).

Ou seja, institui-se, por meio do PNAIC, um amplo programa de formação continuada dos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo destacada a impor-

tância e o compromisso das diferentes áreas que compõem o currículo.

O mesmo documento destaca a importância da matemática (cálculo) junto ao processo de alfabetização (leitura e escrita):

o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2012, p. 22).

Apesar de, à primeira vista, o documento parecer limitador ao papel da matemática, apresentada inicialmente reduzida à habilidade de calcular, essa área recebe especial atenção na página 60, sendo caracterizada como alfabetização matemática:

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização Matemática estão atrelados à compreensão dos fenômenos da realidade. Esta compreensão oferece ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa agir conscientemente sobre a sociedade na qual está inserido. É papel da escola criar as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais. Assim, o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico (BRASIL, 2012, p. 60).

Somos, então, apresentados a três “novos” conceitos: alfabetização matemática, numeramento e letramento matemático, problematizados a seguir.

A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA LITERATURA

O PNAIC apresenta, entre seus objetivos, o desenvolvimento da alfabetização de modo integrado com as demais áreas do conhecimento, entre as quais a matemática ocupa um importante papel. Essa aproximação da matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, entre os quais destaco Machado (1990, p. 15):

os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade.

A aproximação entre alfabetização e matemática, proposta pelo autor, nos exige um esforço de entendermos o termo alfabetização de forma mais abrangente. Esse termo pode ser entendido em dois sentidos principais: sentido *stricto* e sentido *lato*. No primeiro, a “alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético”, porém, em um sentido mais abrangente, ou num sentido *lato*, se “supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2014, p. 27).

Nesse sentido *lato* de alfabetização, um “novo” conceito se apresenta: o de alfabetização matemática. “Novo” porque praticamente é desconhecido no meio educacional, porém, apesar de ainda pouco debatido, o conceito de alfabetização matemática tem sido recorrente nos discursos em educação. Este é apresentado por Ocsana Danyluk (1998, p. 14) da seguinte forma: “refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem Matemática

usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica”.

O PNAIC traz esse conceito como um dos pilares do ensino de matemática nos anos iniciais, apresentando-o aos professores alfabetizadores como “o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã” (BRASIL, 2012, p. 60).

Dessa forma, a matemática adquire uma nova dimensão, entendida na perspectiva do letramento, ou melhor, como alfabetização matemática, compreendendo o conjunto das contribuições da educação matemática no ciclo de alfabetização, de forma que se promova a apropriação pelos estudantes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo, não se limitando ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais (BRASIL, 2014).

Assim, se amplia o conceito de matemática, que passa a contemplar as diferentes práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças, tanto no contexto escolar quanto fora dele, considerando também as relações com o espaço e as formas, os processos de medição, registro e uso das medidas, como também as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, o tratamento da informação. Dessa forma, promove-se a articulação de procedimentos de identificação e isolamento de atributos na resolução de conjuntos, bem como de comparação, classificação e ordenação, operações mentais básicas para o desenvolvimento pleno dos conceitos matemáticos.

A relação entre essas operações mentais e as estruturas matemáticas não é novidade na literatura educacional, já tendo sido apresentada por Piaget (1979) em seu livro intitulado *Estruturalismo*, no qual o autor estabelece a correspondência entre as três estruturas-mãe e as estruturas do pensamento. O desenvolvimento dessas estruturas, mesmo sem relação direta com os conceitos matemáticos que se pretende ensinar, como, por exemplo, os números e suas operações, para o caso do ensino primário, levaria o aluno à construção desses conceitos.

Encontramos em Lima (1980) que, para Piaget, a inteligência é o resultado do processo combinatório das estruturas mentais e suas correspondentes na matemática, sem perderem sua identidade, ou seja, mesmo associadas, cada uma das estruturas mantém suas propriedades originais. Dessa forma, às estruturas matemáticas (algébricas, de ordem e topológicas) estariam associadas estruturas mentais (classificação, seriação e continuidade) (ALVES, 2013).

A partir da relação entre tais estruturas, considerada quase uma “revolução conceitual” no que se refere ao ensino de matemática, decorre a maior preocupação da epistemologia genética, que, segundo Piaget e Inhelder (1975, p. 342), se caracteriza por

compreender por que a organização do comportamento de classificação e de seriação assume esta ou aquela forma, e por que essas formas sucessivas tendem a converter-se em estruturas lógico-matemáticas (não porque a lógica ou as matemáticas tivessem imposto os modelos, a priori, mas porque o sujeito, sem os conhecer, tende por si mesmo a construir formas que lhes são progressivamente isomorfas).

De acordo com Lima (1980), Piaget indica que uma metodologia para o ensino da matemática deveria contemplar o desenvolvimento das estruturas mentais (classificação, seriação e conti-

nuidade), que, ao contrário do que se imaginou por muito tempo, não são intuitivas (não existem *a priori*), nem se constroem pela imposição dos modelos matemáticos, devendo ser construídas, portanto, através de atividades variadas.

Percebe-se, então, que o ensino de matemática não pode ficar restrito aos números e às operações aritméticas, visto que as demais estruturas matemáticas e do pensamento devem ser mobilizadas desde os anos iniciais. Assim, a alfabetização matemática deve ser entendida para além do domínio dos números e suas operações. Desde o início da escolaridade, a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações, bem como devem lhe ser oferecidas condições para que as ideias iniciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, possam ser organizadas, pensando desde a tenra idade na função social da matemática.

LETRAMENTO MATEMÁTICO OU NUMERAMENTO

Ao falar em função social da matemática, somos levados a uma ampliação da expressão alfabetização matemática e encontramos no caderno de apresentação de matemática do PNAIC referência ao letramento matemático (BRASIL, 2014, p. 43). Entretanto, o referido caderno não apresenta um conceito ou mesmo o que se entende pela expressão letramento matemático, sendo necessária a busca em outras fontes de uma definição ou conceito que possa contribuir nesse debate. Tal como o conceito de letramento, que, como nos apresenta Soares (2004), está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, encontramos em Moretti e Souza (2015, p. 20) que a expressão letramento matemático está associada “a processos de uso de conceitos matemáticos em práticas sociais”, aproximando-se do conceito de numeramento, termo do campo da educação matemática surgido em função das demandas sociais.

Mais recente que o uso do termo letramento, chegado ao Brasil em meados da década de 1980 (SOARES, 2006, p. 15), o termo numeramento foi, conforme Toledo (2004, p. 93), apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em abril de 2003. O misto de habilidades essenciais tanto da matemática como do letramento caracteriza, então, o conceito de numeramento como:

um agregado de habilidades, conhecimentos, crenças e hábitos da mente, bem como as habilidades de comunicação e resolução de problemas, que os indivíduos precisam para efetivamente manejar as situações do *mundo real* ou para interpretar elementos matemáticos ou quantificáveis envolvidos em tarefas (CUMMING; GAL; GINSBURG, 1998 apud TOLEDO, 2004, p. 94, grifo nosso).

A expressão *mundo real*, grifada na citação, não pode ser reduzida ao cotidiano do aluno fora da escola. Muitas vezes quando falamos em “vida real” queremos nos referir aos acontecimentos extraescolares e nos esquecemos de que a escola também faz parte desse mundo real, estando nela presentes, além de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, jogos e brincadeiras, que fazem parte do mundo infantil. De acordo com o caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2014, p. 15),

entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro.

Portanto, devemos compreender que a matemática escolar deve estar atrelada às práticas sociais do mundo da criança, fazen-

do parte de suas vidas, já que, muitas vezes, as crianças passam mais tempo na escola do que fora dela, desenvolvendo a todo momento habilidades matemáticas em outros espaços além dos limites da sala de aula.

Entende-se por “habilidades matemáticas” a capacidade de mobilização de conhecimentos associados a quantificação, ordenação, operações, realização de tarefas ou resoluções de problemas relativos à matemática, tendo sempre como referência tarefas e situações cotidianas. Assim, lidar com números, compreender tabelas e gráficos, trabalhar com noções de escala, régua e proporção são exemplos de habilidades que realizamos e que influenciam a nossa compreensão e comunicação.

É reconhecido que, anteriormente à escola, as crianças:

- participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço;
- recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos;
- observam e atuam no espaço ao seu redor;
- identificam posições e comparam distâncias e massas.

Assim, cabe à escola articular essas experiências extraescolares, assistemáticas (experiências que não são organizadas nem seguem uma sequência didática elaborada) e heterogêneas (cada criança terá desenvolvido diferentes habilidades de acordo com os estímulos aos quais é exposta) com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos, por meio de situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os (RAMOS, 2009).

Sobre a pergunta que intitula esta seção, encontramos em Moretti e Souza (2015) que, apesar de os termos “alfabetização matemática”, “numeramento” e “letramento matemático” aparecerem

em diferentes documentos e publicações, tanto seu uso quanto seu sentido não são consensos, mas, com certeza, está presente nos últimos dois termos uma preocupação com a função social da matemática. A fim de que a matemática exerça sua função social, prevista em todos os documentos oficiais (BRASIL, 2012), deve ser apresentada às crianças a necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz, através do contato com os diversos meios de comunicação, de modo que elas passem a reconhecer tabelas e gráficos simples, que são elementos facilitadores da compreensão de diferentes informações.

Em vista disso, através da formação proposta pelo PNAIC e desenvolvida pela UFPel em 2014, foram tratados os seguintes temas: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística e saberes matemáticos e outros campos do saber. A seguir é discutida a proposta de formação desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas, na qual foram tratados esses temas.

A FORMAÇÃO DO PNAIC NA UFPEL: ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÃO

Com a adesão da UFPel ao PNAIC, no ano de 2013, foi constituída uma equipe, nessa instituição de ensino superior (IES), responsável pelas formações, sendo redefinida para 2014, quando a temática da formação foi a alfabetização matemática. Nesse momento houve troca da coordenação geral da equipe, que, para atender a 19 turmas, passou a contar com dois coordenadores adjuntos, cinco supervisores, em uma equipe mista de formadores com 19 professores da área de linguagem e 13 da área de matemática, e, aproximadamente, 460 orientadores de estudos, que deveriam atender à formação de aproximadamente 9 mil profes-

sores alfabetizadores, dos quais foram certificados 7.804 cursistas (os demais não atingiram o mínimo de frequência ou aproveitamento no curso de formação).

A partir das manifestações de muitos formadores das IES, ainda em 2013, de que não se sentiam capacitados para trabalhar as questões do conhecimento matemático com os orientadores de estudos que, posteriormente, ministrariam a formação aos professores alfabetizadores, o MEC disponibilizou o dobro de vagas de formadores para o ano 2014 com o objetivo de que a formação fosse ministrada em duplas: um formador da área de linguagem e outro com formação em matemática. No entanto, como a matemática dos anos iniciais normalmente não é trabalhada nos cursos de licenciatura em Matemática e é pouco desenvolvida nos cursos de Pedagogia, houve uma grande dificuldade na seleção dos formadores de matemática, ficando somente 13 das 19 turmas atendidas pela universidade, com dois formadores atuando. As outras seis turmas tiveram somente o formador de linguagem, que trabalhou os conteúdos da matemática. Esse fato fortalece a necessidade de mais investimentos na formação continuada na área de matemática dos anos iniciais, tendo em vista a fragilidade dessa formação para grande parte dos professores.

A metodologia empregada nas formações previa encontros em momentos distintos. Inicialmente a equipe de coordenação e supervisores se reunia a fim de articular as áreas da linguagem e da matemática, visando subsidiar os formadores através da problematização dos conhecimentos de ambas as áreas. Os formadores, por sua vez, a partir de reuniões quinzenais, realizavam sessões coletivas de estudo com leitura prévia dos cadernos de formação disponibilizados pelo MEC em duplas e com posterior discussão no grupo geral de formadores para elaboração de estratégias metodológicas. Eram ainda realizados estudos de materiais de apoio indicados pela equipe de supervisores e coordenação, a

fim de planejar, em grupos, a formação a ser ministrada nos três polos. Em seguida, fazia-se a socialização das ideias no grande grupo para a constituição de uma estrutura de planejamento que estabelecesse uma regularidade na abordagem do fio condutor da formação para os orientadores de estudos (objetivos e temas).

Percebe-se, portanto, que a concepção de formação na UFPel prevê a articulação da pesquisa e formação de professores como oportunidades que favorecem a criação e recriação da ação pedagógica e dos espaços de atuação profissional. Isso pressupõe algumas apostas teóricas, entre as quais a ideia de Canário (1994) de que os indivíduos mudam e, assim, acabam mudando o próprio contexto em que trabalham, sendo, portanto, fundamental que os professores enxerguem-se como sujeitos, mas também como protagonistas do seu processo de formação. Por esse motivo, os relatos são valorizados nas práticas formativas.

Entende-se que a formação em contexto produz condições de mudanças; as práticas formativas articulam-se às situações cotidianas de trabalho e aos cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. Nesse contexto, o acompanhamento dos formadores às práticas dos cursistas foi realizado sempre que possível.

Por isso, diferentes estratégias metodológicas eram adotadas, conforme características dos polos. Entretanto, os encontros de formação contemplavam a realização de estratégias formativas comuns, como a leitura deleite, relato de experiências de práticas de formação com os orientadores de estudos, leituras/atividades de estudo e aprofundamento em grupo, discussão de textos com sistematização oral e escrita, atividade de avaliação e elaboração/análise de diferentes materiais didáticos (recursos pedagógicos para o ensino de matemática, livros didáticos, etc.).

Dentro dessas metodologias, definiu-se o uso de alguns recursos para os encontros de formação, tais como: biografia ma-

temática e linha do numeramento (atividades de diagnóstico inicial sobre concepções e práticas de alfabetização matemática e numeramento), caderneta de metacognição e livro da vida, que serão brevemente descritos a seguir. Objetivando identificar o conhecimento prévio dos cursistas sobre os temas da alfabetização matemática a serem trabalhados na formação, citados anteriormente, foi inicialmente realizado um diagnóstico a partir de duas atividades: biografia matemática e linha do numeramento.

Num primeiro momento da formação, com os orientadoras de estudos, foi realizada a leitura em grupo sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Matemática para os anos iniciais. Após essas leituras, usou-se o recurso intitulado biografia matemática. Essa atividade foi baseada na proposta de Santos (2005), presente no texto *Explorações da linguagem escrita nas aulas de matemática*, na categoria nomeada pela autora como pequenos textos.

A biografia matemática tem por objetivo, segundo a autora, oferecer ao aluno a oportunidade de se colocar e dar “pistas” ao professor relativas às origens da formação do estudante (por exemplo, escola pública ou particular) e sobre sua disponibilidade de tempo extraclasse, permitindo delinear um breve perfil desse aluno. São propostas duas questões que envolvem um relato de uma experiência positiva e uma negativa com a matemática, o que ajuda na abertura de um canal afetivo para o trabalho que se seguirá. É importante que a experiência positiva seja detectada e registrada antes da negativa, pois as frustrações podem bloquear as satisfações. Em geral, esse exercitar da memória, em que emoções vêm à tona, proporciona um momento diferente e marcante na aula de Matemática.

Entretanto, o proposto na formação voltada aos professores foi que, a partir das leituras sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Matemática, eles refletissem sobre seus conhe-

cimentos e práticas nessa área. As experiências por eles descritas deveriam ser substituídas pelos conhecimentos que julgavam dominar e aqueles sobre os quais precisariam aprofundar os estudos, pois apresentavam deficiências, que foram diagnosticadas num processo de autorreflexão a partir das leituras realizadas. A atividade mostrou-se promissora uma vez que, ao evocar suas memórias, os professores perceberam que os acontecimentos positivos muitas vezes estavam ligados a questões afetivas envolvendo o professor e que os aspectos negativos normalmente tinham a ver com a falta de compreensão do conteúdo, tendo isso causado lacunas ainda presentes em seu conhecimento matemático, mas que poderiam ser preenchidas pelos estudos realizados na formação.

Já na segunda atividade, através da linha do numeramento, foi proposto aos cursistas que realizassem a retomada das experiências com os usos dos números, das operações, das medidas e de seus registros matemáticos desde a primeira infância à vida adulta, com discussão e trabalho em grupos, com registro em papel pardo e posterior apresentação coletiva. Essa atividade permitiu o resgate das experiências pessoais que revelaram a importância e a presença constante da matemática em nosso cotidiano, experiências essas que ocorrem desde que nascemos e só se encerram quando morremos, à semelhança das práticas de letramento (estudadas em 2013 na formação). Os professores puderam perceber com essa atividade que não é somente na escola que estamos em interação com os usos da matemática; ela está presente em muitas situações cotidianas, mesmo que não a percebamos. Por meio dessa reflexão, os professores ficaram sensibilizados sobre a importância de um trabalho com a matemática nos anos iniciais voltado às práticas da alfabetização, integrado com a alfabetização linguística e as práticas de letramento.

Os outros dois recursos utilizados na formação tinham caráter permanente, sendo empregados ao longo dos encontros durante

todo o período do curso: o livro da vida e a caderneta de metacognição.

Segundo a descrição da coordenadora adjunta, professora Marta Nörnberg (2013), o livro da vida foi uma atividade proposta tendo como referência o trabalho de Ruiz (2012), no qual encontramos que o livro da vida é uma das técnicas de Célestin Freinet objetivando o registro da “livre expressão”, relatando acontecimentos experimentados e vivenciados no cotidiano. Esse registro pode ser realizado de múltiplas maneiras, atendendo a diferentes propósitos tanto dos professores quanto das crianças. Tem a função de comunicar, informar e socializar novidades, conhecimentos e curiosidades. Pode ser estendido à família através do empréstimo do livro, compartilhando a escola e a importância do registro e das atividades do cotidiano.

No caso da formação, o livro da vida foi um registro coletivo, com as reflexões e indagações do grupo, realizado diariamente por todos do grupo ou por um representante. Para mobilizar a reflexão, foi sugerido o início do registro a partir de uma questão que o próprio caderno de formação continuada propõe: quais práticas formativas experimentadas favorecem ou privilegiam o desenvolvimento das habilidades importantes para a formação continuada, especialmente enquanto professores alfabetizadores?

Conforme a dinâmica de cada grupo, eram agregadas outras perguntas que o formador considerasse pertinente ou que o grupo tivesse necessidade de registrar. Para o último dia do curso, sugeria-se acrescentar outras perguntas, problematizando quais critérios eles adotavam para julgar positivamente uma ação formativa, quais conhecimentos estudados nessa etapa poderiam ser considerados importantes para a formação continuada, entre outros.

Esse material ficava sob a responsabilidade da turma durante os encontros de formação, que podiam variar de três a cinco dias

por mês. Muitos registros contribuíram para a autorreflexão do formador, lhe permitindo repensar sua prática entre uma formação e outra, aprofundando ou simplesmente retomando determinados temas por indicação da turma em seus registros nesse livro.

Finalmente, outro recurso utilizado nas formações e que consideramos pertinente apresentar neste texto é a caderneta de metacognição. De acordo com o material produzido por Marta Nörnberg (2013) para uso nas formações, essa caderneta foi proposta a partir do trabalho com o texto de Damiani, Gil e Protásio (2006), que apresenta uma experiência pedagógica de formação de professoras na qual a metacognição é um recurso auxiliar no processo formativo.

Cada formador recebeu no início do curso um caderno de 50 páginas no qual deveria registrar individualmente suas percepções sobre a formação. Tratava-se de um exercício metacognitivo em que deveria refletir sobre os seus processos de aprender mobilizados na formação do PNAIC, produzindo um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na caderneta de metacognição: o que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi? A intenção dessa atividade era que o professor – orientador de estudos – explicitasse suas crenças, os objetivos/metas e os conhecimentos, percebendo que estes se afetam mutuamente na concretização dos processos de ensino e, sobretudo, que tal interação resulta em tomada de decisão e ação – momento a momento – para sua atuação em sala de aula.

Para que a produção dos orientadores de estudos fosse além de um texto meramente descritivo, que, em sua essência, não é considerado reflexivo, uma vez que apresenta apenas o registro de eventos ou de exemplos relatados na literatura e não contém elementos que ofereçam razões ou justificativas para a ocorrência do que é relatado, os cursistas deveriam realizar um processo reflexivo sobre suas escritas, mobilizando assim o exercício me-

tacognitivo pretendido com a atividade. No entanto, pôde-se perceber inicialmente uma grande resistência dos professores em realizar essa atividade, mas gradualmente foram cedendo ao compreender seu significado e objetivos e puderam, então, realizar importantes registros sobre suas aprendizagens pessoais nesse processo formativo, contribuindo sobremaneira para uma real apropriação das temáticas estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente este texto não é conclusivo nem se encerra em si mesmo. É para ser lido e compreendido dentro de um determinado contexto, com a complementaridade das bibliografias usadas e citadas.

Entretanto, algumas questões devem ficar bem compreendidas pelo leitor. Temos que considerar, por exemplo, que, independentemente do recurso a ser utilizado para o ensino de matemática nos anos iniciais, é fundamental que o professor reconheça e respeite os diferentes tempos dos alunos, pois os primeiros contatos formais com a matemática poderão ser decisivos para um bom aproveitamento ao longo da escolaridade.

O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático promove e amplia a predisposição para outros aprendizados, entre os quais se pode destacar o desenvolvimento do processo de alfabetização, ou seja, a matemática não atrasa ou “rouba” tempo de outras aprendizagens; ao contrário, ela cria condições para que essas aprendizagens se efetivem. Assim, cada vez mais o professor precisa contemplar em seus planejamentos dos anos iniciais essa matéria de ensino, normalmente negligenciada nessa etapa da escolaridade.

Entretanto, não se pode pensar que ensinar matemática seja resumido ao uso do quadro e giz e ao desenvolvimento de algoritmos mecânicos que não desenvolvem nenhuma habilidade além da repetição por parte dos alunos. O ensino de matemática deve

se desenvolver por meio de atividades variadas, com a utilização de múltiplos recursos combinados, como a resolução de problemas, a literatura, os jogos, materiais concretos, brincadeiras, etc.

Através do PNAIC se propiciou um importante momento de formação continuada aos professores dos anos iniciais, que, embora sem formação em Matemática, são professores que *ensinam matemática* e, portanto, precisam de um aprofundamento tanto teórico quanto metodológico nesse campo, que normalmente é trabalhado de maneira superficial nos cursos de Pedagogia.

Entre os elementos que pautaram as discussões sobre o ensino de matemática nos anos iniciais, foi pano de fundo para as discussões o conceito de alfabetização matemática, sempre na insistência de que essa matéria de ensino não se resume a contagem e operações, mas contempla muitas outras áreas dessa ciência, por vezes apresentada aos estudantes de forma fechada e pronta, sem que qualquer construção conceitual possa ser desenvolvida. Na perspectiva de alfabetização matemática, essa concepção de ensino é refutada e se problematiza um ensino baseado na resolução de problemas e na busca da construção efetiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. M. **A matemática moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978):** uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **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, SEB, 2012.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994.

DAMIANI, M. F.; GIL, R. L.; PROTÁSIO, M. R. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica, **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 3-14, abr. 2006.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina; Passo Fundo: Ediupf, 1998.

LIMA, L. O. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus Editora, 1980.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015.

NÖRNBERG, M. **Caderneta de metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente**. Pelotas: UFPel, 2013. (Material didático).

_____. **Livro da vida**. Pelotas: UFPel, 2013. (Material didático).

PIAGET, J. **O estruturalismo**. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel, 1979.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

RAMOS, L. F. **Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos**. São Paulo: Ática, 2009.

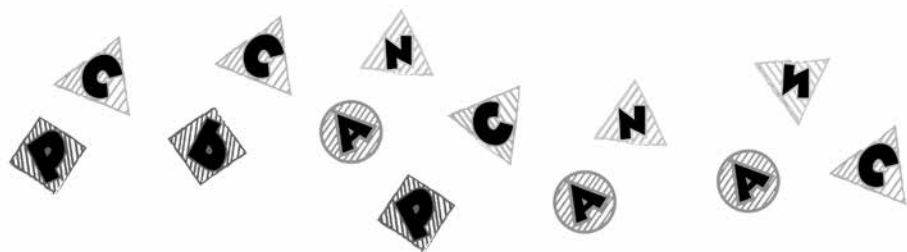
RUIZ, S. O. V. Livro da vida: uma prática de letramento escolar na educação infantil. **Estudos em Educação e Linguagem**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2012.

SANTOS, S. A. Explorações da linguagem escrita nas aulas de matemática. In: LOPES, C. A. E.; NACARATO, A. M. (Org.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOLEDO, M. E. R. O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, M. C. (Org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Instituto Paulo Montenegro, 2004.



MATEMÁTICA: APRENDER E COMPREENDER

LUZIA FARACO RAMOS

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2014, fui convidada a proferir a conferência de abertura “Matemática: aprender e compreender” no Seminário Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Equipe PNAIC-UFPel, bem como ministrar o minicurso intitulado “Matemática em quadrinhos”. O tema centralizador e catalisador das duas atividades foi considerar que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental precisam *compreender* as estruturas e lógicas matemáticas para que possam efetivamente *aprendê-las* e, assim, desenvolver as habilidades necessárias a fim de que a matemática venha a ser um conhecimento funcional, prazeroso e divertido, e não somente um conteúdo obrigatório nas diferentes fases do contexto escolar.

Compreender: conter em sua natureza, fazer para si uma concepção pessoal, é algo que acontece em mim. Aprender: adquirir habilidade prática, adquirir conhecimento. Aprendo um conhecimento que vem de fora de mim, do qual me aproprio. Posso aprender sem concordar. Só compreendo se concordo, se sou autor desse saber, se fiz para mim uma concepção pessoal desse saber.

Minha hipótese é de que é possível *compreender* matemática e, assim, *aprender* os conteúdos e princípios lógico-matemáticos destinados a esta fase. Essa hipótese é fundamentada em dois aspectos: que sejam respeitados os níveis de desenvolvimento das crianças, adequando os conteúdos matemáticos às habilidades de cada nível; que o ensino da matemática aconteça de forma lúdica, favorecendo vivências e experiências concretas, divertidas e significativas, utilizando materiais adequados.

O presente texto tem por base a pesquisa contínua que realizo junto a professores e alunos em assessorias de educação matemática em escolas e cursos de especialização em Psicopedagogia há três décadas.

A MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO

Sou matemática, escritora e psicopedagoga com ênfase na capacitação dos professores no campo da educação matemática. Assim sendo, meu enfoque é o da prevenção de dificuldades de aprendizagem da matemática. Tenho atuado há mais de 30 anos como docente em cursos de especialização em Psicopedagogia. Estar em contato direto com professores que sentem, no dia a dia de sua sala de aula, as dificuldades de seus alunos em relação à aprendizagem da matemática é o meu estímulo à pesquisa, criação e aplicação de técnicas que favoreçam a aprendizagem dos diversos conteúdos matemáticos.

O movimento da matemática moderna chegou ao Brasil nos anos 1960 e, com ele, vem um importante psicólogo e matemático húngaro, Zoltan Paul Dienes, criador de um material mundialmente conhecido e utilizado, os blocos lógicos. Ele estruturou as seis etapas da aprendizagem da matemática, que são:

- a) *Jogo livre*: brincar livremente, sem regras para conhecer e se familiarizar com os materiais. Através de uma interação livre

com o material, a criança dará os passos iniciais em direção à percepção das características do material que está utilizando.

- b) *Jogo estruturado*: direcionar atividades e jogos com regras claras a partir da estrutura do material com que se está trabalhando. Esta fase estimula que a criança perceba as características e possíveis regularidades do material em uso.
- c) *Variação de materiais*: É importante variar os materiais para que o conhecimento de determinado assunto não fique preso a somente um tipo de material, pois o conhecimento acontece nas relações que o aprendente estabelece com os objetos. Variar materiais permite que a criança perceba a estrutura comum destes materiais. Por exemplo: se vamos construir o conceito de unidades e dezenas, podemos utilizar diferentes materiais para esta construção: as dezenas podem ser preparadas com 10 tampinhas em um potinho, montinhos com 10 palitos amarradinhos e, também, as barrinhas do material dourado.
- d) *Representação*: é fundamental estimularmos nas crianças a representação espontânea, pois esta é uma forma de elas expressarem suas aprendizagens, o que perceberam e compreenderam, de forma criativa e única. Fazer a construção das ideias e conceitos matemáticos de forma concreta é fundamental, bem como estimular registros pessoais e espontâneos das vivências realizadas pelas crianças, pois assim o professor pode perceber como cada criança se apropriou daquele conhecimento.
- e) *Verbalização*: as crianças devem ter a oportunidade de verbalizar suas descobertas com a professoras e entre elas. Na troca com os iguais, elas podem perceber outras relações feitas por seus colegas. Verbalizar favorece uma organização lógica do pensamento, tenha a criança a idade que tiver, dentro de suas potencialidades.

- f) *Axiomatização*: um princípio que se torna evidente, um saber que ficou claro, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança, que será aproveitado para deduzir outras propriedades.

Vivenciar com as crianças essas seis etapas favorece muito a organização dos saberes matemáticos em construção.

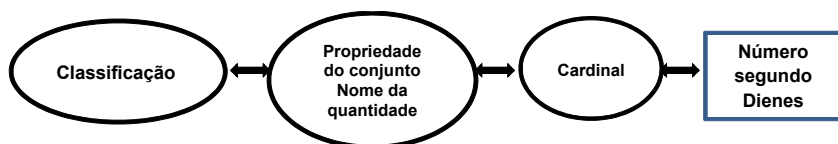
Dienes criou os blocos lógicos, um material composto de 48 peças de madeira, plástico ou atualmente em E.V.A., estruturados da seguinte maneira: quatro formas – círculo, quadrado, retângulo e triângulo; três cores primárias – amarelo, vermelho e azul; dois tamanhos – blocos nos tamanhos grande e pequeno; duas espessuras – blocos nas espessuras fina e grossa. Esse material é excelente para estimular na criança a análise, o raciocínio e o julgamento, partindo da ação concreta. É um material que promove a classificação, que envolve a capacidade de, a partir das propriedades comuns dos elementos, nomear um todo. Nesse material, as cores e formas são os primeiros atributos percebidos; depois, o tamanho; e, por último, de uma forma geral, as crianças percebem a espessura. A capacidade de perceber os atributos vai depender do nível de desenvolvimento de cada criança.

Úrsula Marianne Simons (2007) utiliza os blocos lógicos em sua prática clínica há muito tempo. Ela editou um livro sobre o assunto, intitulado *Blocos lógicos: 150 exercícios para flexibilizar o raciocínio*, onde traz de forma clara e lúdica como utilizar os blocos lógicos no sentido de ampliar e estimular o pensamento lógico, fundamentada em sua prática psicopedagógica. Ela explica que, com os blocos lógicos, se desenvolve um trabalho agradável e mais amplo, possível de ser realizado com crianças de todas as faixas etárias, pois o material oferece a quem os utilizar condições de desenvolver uma estrutura lógica bastante flexível, facilitando o raciocínio e a busca por diferentes soluções para os problemas

que são apresentados pelo professor ou que venham a surgir durante o seu uso.

Relacionando a estrutura criada por Dienes (1975, p. 23) para os blocos lógicos com sua concepção de número e de seus pares, os teóricos da matemática moderna, entre eles Russel, encontramos o seguinte: “números como dois, três, quatro – não existem ‘concretamente’ – são propriedades dos conjuntos de elementos aos quais se referem. ‘Dois’ é a propriedade de qualquer conjunto de dois elementos. Três é a propriedade de qualquer conjunto de três elementos”. Essa afirmação traz claramente a lógica de que o estímulo à classificação, para Dienes, seria a base formadora do número.

Figura 1 – Lógica da base formadora do número



Fonte: Elaboração da autora

Para Dienes, o conceito de número está centrado em seu aspecto cardinal, sendo que a estrutura lógica que estimula olhar o todo e nomear essa quantidade é a classificação. Se para a autora o importante a ser estimulado como estrutura lógica é a classificação, fica claro por que os blocos lógicos só trazem a estrutura lógica de classificação, tendo como atributos três cores, quatro formas, duas espessuras e dois tamanhos.

Classificar é uma relação simétrica; significa agrupar objetos de um universo, reunindo todos os que se parecem num determinado atributo. Atributos absolutos geram classificação, pois não dependem de comparação: algo é quadrado ou não, algo é de madeira ou não, algo é vermelho ou não.

Seriar é uma relação assimétrica; significa ordenar as diferenças dos objetos de uma coleção, pois podemos seriar de forma ascendente ou descendente. Seriar é buscar o lugar de cada elemento numa ordem estabelecida. Podemos seriar objetos de uma coleção por tamanho, tonalidade, peso, volume, do mais vazio para o mais cheio, largura, espessura, etc. Atributos relativos geram seriação, já que dependem de comparação para se afirmar que algo seja mais leve ou mais pesado que outro, mais fino ou mais grosso que outro.

Os atributos tamanho e espessura são relativos, dependem de comparação para se afirmar se algo é grande ou pequeno, fino ou grosso. No entanto, nos blocos lógicos são oferecidos somente dois tamanhos e duas espessuras, sendo assim, são classificados em grandes ou pequenos e em finos ou grossos.

Constatamos que o material blocos lógicos é coerente com a concepção de número de sua criadora, Dienes. E, independentemente do rigor não observado quanto aos atributos tamanho e espessura, e de o material trazer somente a estrutura lógica de classificação, ele é um excelente material, pois promove, sim, o estímulo ao pensamento lógico. Agora, a partir da análise dos atributos relativos, trago a questão sobre a importância de se estimular também a seriação para a estruturação do número, e não somente a classificação.

A seriação, por décadas, não foi considerada fundamental para a construção do número. É Piaget quem move nossa atenção para olhar a importância da seriação para a construção do número. Parente (2000, p. 22), no livro *Encontros com Sara Pain*, transcreve uma fala de Sara Pain proferida em aula no congresso da Abenepi, em São Paulo, em 1989. Sara Pain, importante psicopedagoga argentina, traz à tona o embate teórico dos anos 1960 entre Jean Piaget e os teóricos da matemática moderna:

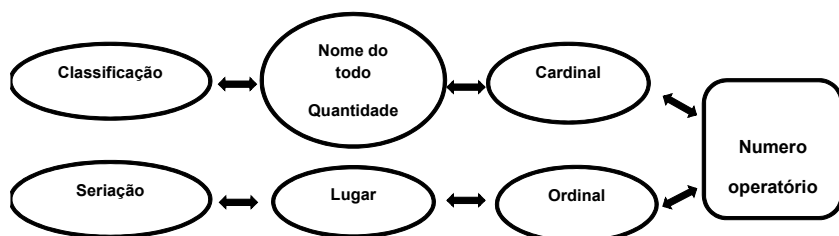
ouve-se dizer que o ensino da matemática dos conjuntos originou-se de Piaget... Isso é completamente falso. Esta foi justamente a grande briga de Piaget com os teóricos da matemática moderna, como Russel e Dienes. Eles diziam que os números são conjuntos, enquanto Piaget afirmava que números são séries de conjuntos ordenados, ou seja, para que haja números tem de haver série e conjunto. A noção de série foi rejeitada pelos teóricos da matemática moderna como construtora do número.

O grande objetivo da educação é estimular o desenvolvimento das crianças. No decorrer de 60 anos de estudos e construções teóricas, Piaget e seus seguidores pesquisam e estruturam uma grande obra sobre a aquisição do pensamento lógico e sobre etapas do desenvolvimento infantil. Vamos olhar o conceito de número operatório desenvolvido por Piaget, segundo Rangel (1992, p. 114):

Piaget aponta que a criança constitui o número em função de sucessão natural do mesmo, ou seja, a criança só constrói o quatro depois de ter construído o um, o dois, o três; e depois do quatro constrói o cinco, depois o seis [...]. Esta construção ocorre em solidariedade estrita com as operações da lógica de classificação e seriação.

Rangel (1992) destaca que, para Piaget, o número é considerado operatório quando as crianças lidam seguramente com seus aspectos cardinais e ordinais, quando conseguem compreender que existem números que contam quantidades, os cardinais, e outros números que indicam posição ou lugar, os ordinais. Classificação é a competência de aproximar por semelhanças e nomear um todo. Seriação é a habilidade de buscar o lugar de cada elemento numa ordenação.

Figura 2 – Estrutura do número operatório



Fonte: Elaboração da autora

A seriação, portanto, é uma estrutura lógica importante na construção do número, pois estimula as crianças a compreender que cada elemento ocupa determinada posição numa ordem estabelecida, o que favorece e fundamenta o aspecto ordinal do número, onde cada um deles ocupa uma posição: 1º, 2º, 3º e assim por diante.

Ana Cristina Rangel (1992, p. 114) traz importante constatação acerca da prática do dia a dia em escolas referente à construção do número:

geralmente, os adultos fazem interpretações errôneas sobre as possibilidades de a criança lidar com os números e de realizar mentalmente operações numéricas com significado. Alguns creem que ensinando a numeração falada às crianças estas estarão aprendendo o número. Piaget demonstra em sua teoria que a numeração falada pode se construir num instrumento útil à consolidação do número aritmetizado, mas não é condição suficiente para a construção total desta estrutura.

Portanto, não será a repetição da numeração recitada que irá construir o número, tampouco fazer desenhos de bolinhas no caderno e contá-las. As crianças no período pré-operatório necessitam de materiais concretos para manipular, classificar, seriar, organizar e contar.

É fundamental proporcionar atividades, brincadeiras e jogos com materiais envolvendo as estruturas lógicas de classificação e seriação. Por exemplo: a partir de sucata variada, classificar por tipo de material (papel, plástico, metal); por utilidade (para brincar, para usar, para comer); caixas e não caixas; abertos e fechados; com rótulo ou sem rótulo; entre outras estruturas lógicas que podem ser estabelecidas, lembrando que a classificação nomeia os grupos, dá um nome ao todo, sendo base para o número cardinal, que nomeia um todo. Atividades de seriação, como ordenar caixas, potes ou brinquedos por tamanho, fitas por largura, livros por tamanho ou espessura, objetos da mesma cor por tonalidade, garrafas transparentes com líquidos ordenadas por volume, objetos por seu peso, tampas por altura ou diâmetro, etc., são atividades importantes para estimular a ideia de que cada elemento ocupa um lugar e para desenvolver a noção de que cada número também ocupa um lugar numa sequência numérica, base para o número ordinal.

Esse brincar envolvendo classificação e seriação irá promover que este número se torne operatório, no devido tempo para cada criança, quando esta realizar a síntese entre estas estruturas lógicas, porque cada número, simultaneamente, tem um nome – seu aspecto cardinal – e ocupa um lugar – seu aspecto ordinal – na estrutura lógica da sequência numérica dos números naturais, numa sucessão contínua de igual mais um.

No 1º ano as crianças já quantificam e numerizam quantidades de 1 a 20 ou até 30 ou mais. Algumas compreendem quantidades e números maiores em função de sua capacidade de retenção do conhecimento e memória e de estímulos familiares e culturais. No entanto, não podemos deixar de considerar que nesta fase as crianças ainda estão em processo de atingir plena conservação de quantidade e que a consolidação do conceito de número irá ocorrer de forma progressiva, a partir da síntese da classificação, seriação e conservação.

Constance Kamii (2002, p. 7) explica que “conservar o número significa pensar que a quantidade continua a mesma quando o arranjo espacial dos objetos foi modificado”. A criança atinge a conservação de quantidades quando é capaz de compreender que uma quantidade permanece idêntica seja qual for o arranjo das unidades, isto é, quando concorda que a totalidade dessa quantidade se mantém a mesma, independentemente do espaço que ocupar. A criança se torna conservativa por volta dos 6 ou 7 anos, portanto, no 1º ano, provavelmente, não conservará quantidades.

Uma orientação importante é que a conservação de quantidades não é um conteúdo a ser ensinado, mas, sim, uma percepção da criança num dado momento de seu desenvolvimento; faz parte da pré-lógica, ou seja, do período pré-operatório, em que o saber é egocêntrico, só seu, sem relação com a realidade, e o aspecto figurativo é mais relevante que o quantitativo. Essa é uma fase importante. Se nesse momento alguém disser que ela está enganada e tentar explicar que as quantidades não se alteram se forem espalhadas, pode-se gerar um sentimento de incapacidade na criança, pois ela sente que não pode acreditar em sua percepção, já que neste momento é assim que ela percebe; no devido tempo, por volta dos 6 ou 7 anos, ela se tornará conservativa.

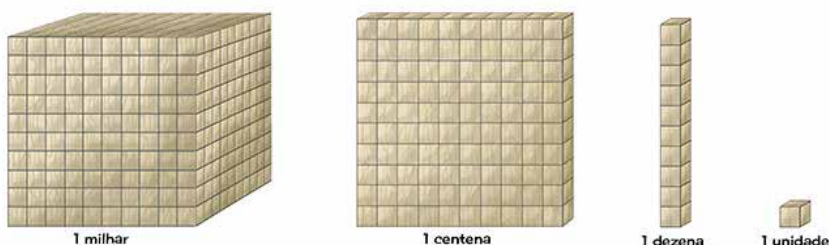
A forma correta de estimular que as crianças conservem quantidades, no seu devido tempo, é desenvolver atividades e jogos em que elas possam fazer corresponder elementos concretos um a um, de tamanhos iguais e também de tamanhos diferentes. Por exemplo: num jogo de boliche comum, pode-se combinar que, para cada garrafa que as crianças derrubarem, elas peguem uma ficha. Ao final de algumas jogadas, as crianças comparam quem ganhou por derrubar mais garrafas, representadas pelas fichas. Nesse caso, as crianças, ao fazerem corresponder um a um objetos de diferentes tamanhos – garrafa e ficha –, serão progressivamente estimuladas a conservar quantidades no devido tempo.

SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL: MATERIAL DOURADO E A CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES

No final do 1º ano e no início do 2º ano, um dos conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos é a construção do sistema de numeração decimal. As pesquisas teóricas e de campo nos confirmam que muitas crianças nesse período podem ainda não ser conservativas, ou seja, podem priorizar o aspecto figurativo, em que a aparência e o espaço ocupado se sobrepõem à contagem numérica. Nessa etapa, as crianças ainda podem acreditar que uma quantidade se altera se for espalhada. Essa constatação é importante para nossa análise que se segue.

O material dourado, um material estruturado na base dez, é formado por: cubinhos de 1 cm^3 , que representam as unidades; barras de 10 cm^3 , que representam as dezenas, equivalentes em tamanho a 10 cubinhos; placas quadradas com 100 cm^3 , equivalentes ao tamanho de 10 barras; cubo de 1 dm^3 , equivalente a dez placas sobrepostas. Criado por Montessori, o material dourado é um excelente recurso se utilizado no momento correto.

Figura 3 – Peças do material dourado



Fonte: Elaboração da autora

O material dourado será excelente para uma criança que já conserve quantidades porque, caso contrário, ela pode considerar que dez cubinhos (10 unidades) não são equivalentes a uma barra

(1 dezena) por ocuparem mais espaço na carteira, ou que dez barras (10 dezenas) não representam o mesmo que uma placa (1 centena).

Figura 4 – Dez cubinhos igual a uma barra (1 dezena)



Fonte: Elaboração da autora

Portanto, para utilizarmos o material dourado com as crianças, deveríamos nos assegurar de que elas já conservam quantidades, o que ocorre por volta dos 6 ou 7 anos de idade, isto é, ao final do 1º semestre ou no 2º semestre do 2º ano. Por isso, é importante trabalhar com outros materiais, não estruturados, para potencializar e favorecer a construção do conceito de dezenas e unidades.

A origem histórica do sistema de numeração decimal está em nosso corpo, em nossas mãos. Os homens, através das civilizações, criaram várias formas de contagens, mas a que prevaleceu foi o agrupamento de dez em dez em função dos dedos das mãos. Nossas mãos foram a primeira calculadora, agrupando as quantidades a serem contadas de dez em dez. Uma forma divertida e lúdica de se construir o conceito de dezenas é através de jogos utilizando materiais não estruturados, ou seja, materiais simples como tampinhas ou palitos. A seguir, portanto, sugiro algumas atividades e materiais a serem explorados com as crianças.

A primeira atividade é o jogo com a primeira calculadora do mundo, que pode ser feito em duplas. Trata-se de uma atividade direcionada a partir do final do 1º ano ou no 2º ano. Os palitos de sorvete são excelentes para este jogo. Eles serão agrupados de acordo com a quantidade dos dedos de duas mãos e amarrados em montinhos com dez palitos. Dez palitos formam um “monti-

inho”, e as quantidades que não chegam a formar “montinhos” chamaremos de “soltos”.

Material necessário para a dupla: 35 palitos de sorvete, quatro elásticos, uma bandeja de papelão ou isopor para servir de banco e um dado comum.

Preparação da calculadora: cada criança contorna suas duas mãos numa folha de papel. A calculadora também pode ser feita em forma de carimbo (cada criança molha suas duas mãos em tinta de alguma cor e carimba no papel).

Regras do jogo: colocar todos os palitos no banco. Cada jogador lança o dado, pega a quantidade de palitos indicada e arruma os palitos em sua calculadora: um palito em cada dedo. Depois, o jogador seguinte faz o mesmo. Quando todos os dez dedos da calculadora de um jogador estiverem completos com palitos, retirar os palitos e amarrá-los em um elástico, formando o primeiro montinho. Os palitos que sobrarem do sorteio continuam a ocupar um a um os dedos da calculadora. O jogo acaba quando acabarem os palitos no banco. Ganha o jogo quem conseguir uma maior quantidade de palitos. Registrar o resultado de cada jogador. O registro numérico das quantidades agrupadas em forma de tabela estrutura o valor posicional.

Para organizar os montinhos e os soltos, podemos usar *gavetas*, que servem para arrumar nossas coisas. Nas gavetas deixamos junto o que é parecido. Usaremos duas gavetas: na gaveta da direita, guardaremos os soltos, ou seja, a quantidade que não chegou a formar montinhos, e na gaveta da esquerda, guardaremos os montinhos.



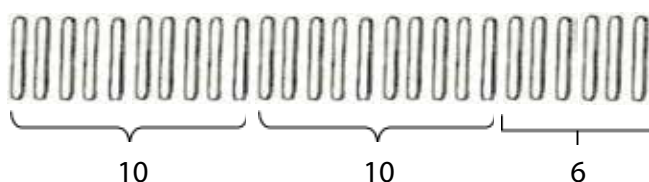
Montinhos	Soltos
2	4

Na posição da esquerda, ficam os montinhos, que progressivamente passamos a chamar de “grupos de 10” e, finalmente, dezenas. Na posição da direita, registramos os soltos, que passaremos a chamar de unidades. Essas posições são uma convenção matemática que informamos por transmissão cultural, pois não é possível a descoberta. Essa é uma maneira lúdica de visualizar a função do valor posicional, onde, dependendo da posição que o ocupa no numeral, cada algarismo irá significar um valor diferente. Exemplo:

Dezenas	Unidades
2	6

E, assim, chegamos à linguagem matemática: como contamos as quantidades “soltas” de um em um, elas são chamadas de unidades; e os “montinhos”, como são grupos de dez, chamamos de dezenas.

O passo seguinte nessa construção é pedir que as crianças, depois de feito o registro na tabela, soltem os montinhos, abram as dezenas e contem todas as unidades, ou seja, os palitos. Elas contarão 26 palitos e, progressivamente, serão capazes de compreender que: o 2 representa a quantidade 20 porque eram 2 montinhos de dez; o 6 é 6 mesmo porque foram contados de um em um. Portanto essa atividade deve ser feita muitas vezes, variando-se as quantidades.



Dezenas	Unidades
2	6




$$20 + 6 \quad \text{ou simplesmente } 26$$

Para nós, adultos, essa parece uma atividade tola, mas não é para a criança que está construindo o significado do valor posicional. Nessa ação de abrir os grupos, contar todos os palitos e comparar com o registro que fez na tabela, ela começará a associar a contagem oral, que já fazia, com o registro numérico. E esse “26” será compreendido como dois grupos de dez e seis soltos, e também com o “26” que ela já conhecia do calendário ou de algo significativo para ela.

Uma variação possível é fazer a primeira calculadora em argila: preparar, em uma placa de madeira, uma camada de argila, e cada criança afunda as mãos na sua placa. Usar para jogar somente quando secar. Portanto, precisa ser feita de véspera. Essa possibilidade lida com a questão da imagem corporal que a psicomotricidade nos traz. Cada calculadora será única, pois estão ali marcados os dedos “daquela” criança. Num nível inconsciente, as mãos afundadas representam as “pegadas” únicas e pessoais, gerando assim uma ressonância afetiva entre seu corpo e o conhecimento que está desenvolvendo, através da imagem corporal pessoal e única.

No livro que escrevi para educadores matemáticos e psicopedagogos, intitulado *Conversas sobre números, ações e operações* (2013), e nos livros paradidáticos em histórias em quadrinhos *E eles queriam contar* (2016a), com foco nas dezenas, e *Caramelos da alegria* (2016b), com foco nas centenas, abordo esse tema fundamental que é a construção do sistema de numeração decimal. Indico sua leitura para aqueles que quiserem olhar com mais detalhes essa abordagem.

Figura 5 – Imagem do livro “E eles queriam contar”



Fonte: Ramos (2016a)

Figura 6 – Imagem do livro “Caramelos da alegria”



Fonte: Ramos (2016b)

A MULTIPLICAÇÃO ADITIVA, SUAS TABELAS OU TABUADAS

Dienes (1977, p. 35) traz uma importante e significativa reflexão sobre multiplicações em seu livro *Conjuntos, números e potências*:

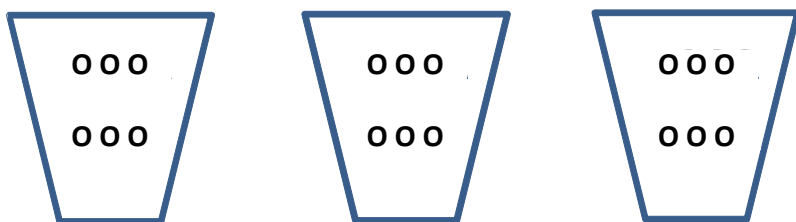
os professores que ensinam que a multiplicação não é senão uma adição repetida prestam mau serviço a seus alunos. A estrutura lógica da aritmética permanece rela-

tivamente simples enquanto se trata apenas da adição e da subtração, mas a introdução da multiplicação traz problemas completamente diferentes. Na adição, trabalhamos com um único universo, o das quantidades de elementos. Na multiplicação trabalhamos com dois universos, um dos números refere-se a grupos e o outro a quantos em cada grupo.

Tenho observado que favorecer a construção da multiplicação apoiada na ideia de adição mantém as crianças num estágio mais elementar, ao passo que estimular que elas pensem em grupos e quantos há em cada grupo traz as crianças para um nível superior de pensamento. Por exemplo:

*Alexandre preparou 3 vasos. Em cada vaso colocou 6 sementes.
Quantas sementes ele usou?*

Na multiplicação, surgem os operadores: o multiplicador e o multiplicando. O multiplicador conta grupos e o multiplicando conta os elementos dos grupos, ou seja, cada um deles possui significado diferente:



$$\begin{array}{ccc}
 3 & \times & 6 = 18 \text{ sementes} \\
 / & & \backslash \\
 \text{vasos} & & \text{sementes por vaso} \\
 \text{multiplicador} & & \text{multiplicando}
 \end{array}$$

É importante constatar que, nessa operação, vamos além da ideia de simples adição. É claro que vamos obter o mesmo resultado se realizarmos como adição, mas não é porque a resposta é a mesma que a operação também será a mesma. Na adição, somamos elementos de mesma natureza, de mesmo significado:

$$\begin{array}{ccccccc} 6 & + & 6 & + & 6 & = & 18 \text{ sementes} \\ \text{sementes} & & \text{sementes} & & \text{sementes} & & \\ \text{parcela} & & \text{parcela} & & \text{parcela} & & \end{array}$$

No livro *Onde estão as multiplicações?* (2016c), um portador de texto em quadrinhos, desenvolvo todas as situações propostas no decorrer da história estimulando os personagens a analisar que numa multiplicação cada número tem seu significado a partir do contexto onde estão inseridos. Mostro que o primeiro se refere à quantidade de grupos e que o segundo se refere a quantos elementos há em cada grupo.

Figura 7 – Imagem do livro “Onde estão as multiplicações?”



Fonte: Ramos (2016c)

Esse olhar para a multiplicação “como grupos” e “quantos por grupo” favorece muito a estruturação das tabelas ou tabuadas funcionais, ou seja, como usamos as tabuadas no dia a dia. No tex-

to de introdução às tabelas de multiplicação no livro *Conversas sobre números, ações e operações*, assim escrevo:

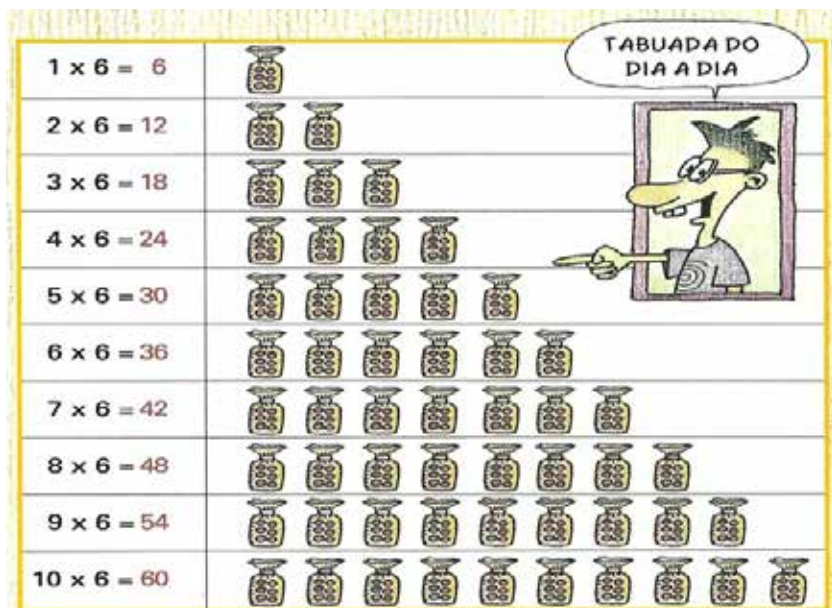
quando eu era criança, tabuada era para ser recitada e decorada. Nunca imaginei que tabuadas pudessem ser construídas e compreendidas, e muito menos que pudesse ser montada como uma brincadeira. As palavras tabuada e tabela têm uma origem e um significado comuns: “tábua”, um lugar onde registrar relações numéricas, a fim de que seja possível consultá-las quando necessário [...]. As tabuadas de multiplicação são estruturadas tendo por base a ideia aditiva da multiplicação, em que contamos grupos com a mesma quantidade de elementos (RAMOS, 2016c, p. 89-90).

Vejamos uma situação que foi vivenciada na oficina de formação de professores. Distribuí muitos pacotinhos com seis peças em cada para representar as quantidades e disse:

*Uma fábrica de doces coloca 6 balas em cada pacote.
Como saber quantas balas serão vendidas a partir de diferentes
quantidades de pacotes?*

Conversamos sobre como organizar uma tabela a partir da necessidade da fábrica fictícia. Chegamos à conclusão de que não teria sentido colocar na tabela $0 \times 6 = 0$, pois, nesse caso, não teria sido vendido nenhum pacote. Então, o consenso foi de que iniciáramos a tabela por: $1 \times 6 = 6$ (um pacote com 6 balas), $2 \times 6 = 12$ (dois pacotes com 6 balas), $3 \times 6 = 18$ (três pacotes com 6 balas), $4 \times 6 = 24$ (quatro pacotes com 6 balas) e assim por diante até $10 \times 6 = 60$ (10 pacotes com 6 balas). Em cada multiplicação, haveria a quantidade de pacotes correspondentes, ou seja, estávamos propondo para cada multiplicação um registro numérico e sua respectiva representação concreta. E a representação ficou semelhante à Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Imagem do livro “Onde estão as multiplicações?”



Fonte: Ramos (2016c)

Os professores presentes na atividade puderam confirmar que essa estruturação da tabuada traz várias vezes uma mesma quantidade e que o primeiro número em cada multiplicação, o multiplicador, conta grupos, e o segundo número, o multiplicando, indica quantos por grupo.









No dia a dia, usamos tabuadas ou tabelas de multiplicação onde temos várias vezes uma mesma quantidade. Por exemplo: quando vamos tirar cópias, temos um valor para cada cópia, e o que varia é a quantidade de cópias que tiramos. O valor da cópia é R\$ 0,50; então, temos: $1 \times \text{R\$ } 0,50 = \text{R\$ } 0,50$; $2 \times \text{R\$ } 0,50 = \text{R\$ } 1,00$; $3 \times \text{R\$ } 0,50 = \text{R\$ } 1,50$ e assim por diante.

Podemos iniciar com os alunos a construção das estruturas das tabuadas, ou tabelas, como prefiro chamar, a partir de quan-

tidades menores por pacotes. Para confeccionar uma tabela de multiplicação até 10 vezes determinada quantidade, usamos 55 pacotinhos.

Sugestão: 55 pacotinhos com 2 tampinhas de garrafa PET por pacote. A tabela de “várias vezes 2” ficaria como exposto na Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Tabela várias vezes 2

Tabela	Várias vezes 2
$1 \times 2 = 2$	
$2 \times 2 = 4$	
$3 \times 2 = 6$	
$4 \times 2 = 8$	
$5 \times 2 = 10$	
$6 \times 2 = 12$	
$7 \times 2 = 14$	
$8 \times 2 = 16$	
$9 \times 2 = 18$	
$10 \times 2 = 20$	

Fonte: Elaboração da autora

Utilizando materiais simples, como saquinhos plásticos, tampinhas e alguns cartões, é possível construir as tabuadas do dia a dia, onde o que varia é a quantidade de grupos, e o que é fixo são quantos elementos há por grupo.

Uma outra variação simples é usar forminhas de papel de doces e bolinhas de papel ou tampinhas para as quantidades. Lembrando que, para se construir uma tabela até 10 vezes determi-

nada quantidade, precisamos confeccionar 55 pacotinhos com a mesma quantidade escolhida de elementos por pacote, ou seja, se vou preparar a tabuada do 3, monto 55 pacotinhos ou forminhas com 3 elementos por pacote ou forminha.

No livro *Para onde vai a educação?* (PIAGET, 1975, p. 67), encontramos o seguinte:

A matemática consiste em primeiro lugar, e acima de tudo, em ações exercidas sobre as coisas, e as próprias operações são também sempre ações [...]. Sem dúvida é indispensável que se chegue a abstração [...], mas a abstração se reduzira a uma espécie de embuste se não constituir o coroamento de uma série ininterrupta de ações concretas anteriores.

Portanto, é clara a importância da concretude e da manipulação de materiais concretos nos anos iniciais do ensino fundamental. Se as crianças constroem concretamente as tabelas ou tabuadas de multiplicação, entre outros conteúdos, elas visualizam seu significado, tornando, assim, a aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha hipótese inicial era de que, para aprender matemática, é preciso compreendê-la. Acredito que as reflexões aqui propostas confirmam essa afirmação.

Crianças não são pequenos adultos. Elas têm sua forma própria de pensar, de compreender. Por isso, se faz fundamental conhecer as possibilidades de cada uma das fases do desenvolvimento infantil para favorecer e promover, da melhor forma possível, as aprendizagens matemáticas adequadas a cada fase.

Para isso, precisamos vivenciar e refletir sobre a importância da construção das ideias matemáticas apoiadas em critérios fundamentais para a promoção da educação matemática de forma consistente:

- respeitar os níveis de desenvolvimento das crianças favorece aprendizagens;
- a construção de conceitos e ideias matemáticas precisam, podem e devem ser significativas e próximas da realidade das crianças;
- as construções dos conceitos e ideias matemáticas precisam, podem e devem ser vivenciadas concretamente, utilizando, para isso, materiais simples, estruturados ou não estruturados, em atividades e jogos;
- textos paradidáticos, em forma de histórias em quadrinhos, podem ser ferramentas divertidas para favorecer aprendizagens matemáticas, além de estimular a leitura;

Finalizando, gostaria de trazer um olhar sobre o cérebro humano, que é formado respectivamente pelos hemisférios esquerdo e direito. Eles se comunicam entre si através de um feixe que tem entre 200 e 250 milhões de fibras nervosas. Cada hemisfério é especializado em algumas tarefas específicas; cada hemisfério é responsável pelo controle de um tipo de função cognitiva. O hemisfério esquerdo controla funções analíticas, como o raciocínio, a organização, a lógica, o pensamento racional. O hemisfério direito controla funções ligadas à imaginação, à intuição, às imagens, a uma visão global. Incentivar a compreensão e a aprendizagem da matemática por meio de vivências concretas, brincadeiras, jogos e atividades, através de imagens significativas e sensações, cria, integra e estimula a comunicação dos hemisférios cerebrais, ampliando, assim, a capacidade para aprendizagens consistentes.

REFERÊNCIAS

DIENES, Z. P. **As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática**. São Paulo: EPU; Brasília, INL, 1975.

_____. **Conjuntos, números e potências.** São Paulo: EPU, 1977.

KAMII, C. **Crianças pequenas reinventam a aritmética.** Implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARENTE, S. M. B. A. **Encontros com Sara Pain.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio; Editora Unesco, 1975.

RAMOS, L. F. **Caramelos da alegria.** São Paulo: Ática, 2016b.

_____. **Conversas sobre números, ações e operações.** São Paulo: Ática, 2013.

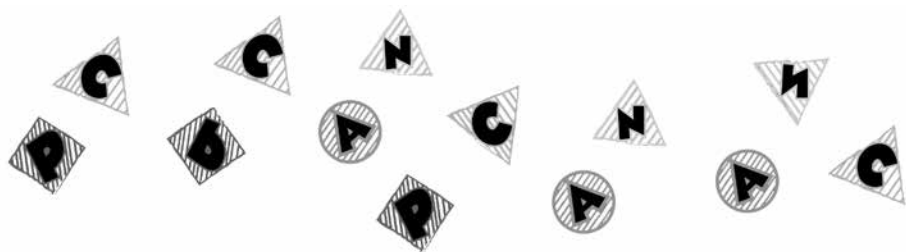
_____. **E eles queriam contar.** São Paulo: Ática, 2016a.

_____. **Onde estão as multiplicações?** São Paulo: Ática, 2016c.

RANGEL, A. C. S. R. **Educação matemática e a construção do número pela criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMONS, U. M. **Blocos lógicos:** 150 exercícios para flexibilizar o raciocínio. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. São Paulo: DPA Editora, 1999.



SABERES DOCENTES PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

MARTA CRISTINA CEZAR POZZOBON

CÁTIA MARIA NEHRING

ISABEL KOLTERMANN BATTISTI

ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Há alguns anos temos discutido e estudado sobre a formação de professores para ensinar matemática nos anos iniciais e temos nos desafiado a pensar que existem muitos modos de ser professor e de exercer a docência, considerando nossa função enquanto professoras de matemática e formadoras de novos profissionais, tanto licenciandos em Pedagogia como licenciandos em Matemática. Na perspectiva de problematizarmos as nossas ações como professoras do ensino superior e de as teorizarmos, temos a intencionalidade de responder: quais são os saberes necessários à docência para ensinar matemática nos anos iniciais?

A nossa intencionalidade é compartilhar com outros profissionais da área da educação e da educação matemática resultados de nossas pesquisas, pois acreditamos que é função do professor de todos os níveis de ensino refletir e teorizar sobre a sua prática em diferentes momentos. Este artigo é resultante de um projeto de pes-

quisa desenvolvido entre as seguintes universidades: Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Diante disso, consideramos que o pensar na ação e sobre a ação está de acordo com o que propõe Schön (1992) ao se referir à reflexão na ação e à reflexão sobre a ação como ações que acontecem na prática da sala de aula, mas que, muitas vezes, ultrapassam este lugar, proporcionando novos e outros olhares à prática. Portanto, nossas reflexões e estudos sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais se organizam no sentido de superarmos a racionalidade técnica que ronda as ações com disciplinas que têm a pretensão de instrumentalizar o sujeito para o ensino. Essas disciplinas se embasam em uma rigorosidade do conhecimento profissional, em que a prioridade é a instrumentalização para a solução de problemas que exigem conhecimentos técnicos e sistemáticos (SCHÖN, 1992). No entanto, pensamos que podemos ultrapassar essa perspectiva, principalmente por acreditarmos que os dias de hoje não permitem abordagens de formação ancoradas em atividades que apenas instrumentalizem para ações determinadas, pois as situações de sala de aula se apresentam incertas, singulares e complexas, exigindo profissionais que saibam transitar pelos conflitos e tensões do ensinar e do aprender.

A partir desses entendimentos e da questão traçada para o artigo, trazemos parte de duas cenas que representam situações de sala de aula nos anos iniciais para ensinar matemática em diferentes épocas e lugares. A primeira, recortada de um filme, *Cinema Paradiso*¹, representa uma aula de matemática para o primário

1 Trecho do filme *Cinema Paradiso*. *Cinema Paradiso* (*Nuovo Cinema Paradiso*, no original) é um filme italiano, de 1988, do gênero drama, escrito e dirigido por Giuseppe Tornatore. Acontece em uma pequena cidade italiana, nos anos que antecedem a televisão na pequena cidade, depois da Segunda Guerra Mundial.

(equivalente aos anos iniciais). No filme, o cinema fazia parte da vida das pessoas de uma pequena cidade. “Fora do *Cinema Paradiso*, a realidade estava esperando. Parte dessa realidade, para a criança, era a escola e o professor de matemática que reforçava a importância dos princípios básicos da aritmética, batendo a cabeça do menino contra a lousa.” (SKOVSMOSE, 2007, p. 25.) A situação acontece depois da Segunda Guerra Mundial, na Itália.

A segunda cena é um recorte de uma aula², filmada em 2015, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental em que os alunos estavam organizados em pequenos grupos manuseando material dourado, representando quantidades a partir de questionamentos da professora. As crianças conversam entre si, interagindo, enquanto a professora faz a mediação pedagógica.

Cena 1: Uma aula de matemática à moda antiga

A sala de aula é composta apenas por meninos, que estão dispostos em duplas, acomodados em classes de madeira acopladas ao banco, organizadas em três fileiras. A professora se aproxima da lousa e tem em suas mãos um bastão que pode ser uma régua. Um aluno (Aluno A) encontra-se próximo à lousa, na qual está registrado um cálculo que deve ser resolvido por ele. Como o menino (Aluno A) hesita na realização do cálculo, a professora (batendo a régua em uma de suas mãos) questiona: e então, quanto é cinco vezes cinco?

Aluno A: Trinta. (*A professora bate várias vezes a testa do menino contra a lousa. As crianças riem, com exceção de um dos colegas, o Aluno B.*)

Professora: Silêncio! Tabuada do cinco, seu burro!

Professora e crianças: Uma vez cinco é cinco. Duas vezes cinco é dez. Três vezes cinco é 15. Quatro vezes cinco é 20.

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gaf9wXZXRbs>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

Professora: Cinco vezes cinco?

Aluno A: Quarenta. *(A professora bate novamente várias vezes a testa do menino na lousa. As crianças riem novamente, com exceção do Aluno B. A professora bate com a régua várias vezes na mesa.)*

Professora: Silêncio! Silêncio! *(Enquanto isso, o Aluno B mostra ao Aluno A, num livro, a imagem de uma árvore de Natal.)*

Aluno B: Boccia! Boccia! É 25! 25!

Professora: Se não souberem a tabuada, nunca conseguirão emprego. *A professora olha para o menino e diz: Pela última vez, quanto é cinco vezes cinco? (O menino sorri, mostrando que sabe.)*

Aluno A: Natal! *(A professora segura a cabeça do menino e o agride com a régua.)*

Cena 2: Uma aula de matemática dos dias atuais

Os estudantes estão distribuídos em pequenos grupos, com material dourado sobre a mesa, cadernos e fichas com registros. Nas paredes da sala, há vários materiais colados representando quantidades e palavras. A professora, em frente aos grupos, também com material dourado, vai fazendo questionamentos aos alunos.

Professora: O que é isto? (Em sua mão está um cubinho do material dourado.)

Crianças: Cubinho?

Professora: Se pedir para vocês pegarem a quantidade 12, o que vocês têm que pegar?

Crianças: Uma barrinha e dois cubinhos.

Professora: Quero ver se vocês conseguem. O cubinho quanto vale? Já pegaram essa quantidade?

Crianças: Siiiiim.

Professora: Perfeito! Agora... aproveitando a quantidade que vocês já têm, quero 15.

Criança: Três barrinhas?

Professora: Posso pegar três barrinhas?

Crianças: Nãoãã.

Criança: É cinco cubinhos e uma barrinha.

Professora: Perfeito! Por que uma barrinha só?

Criança: Porque a barrinha vale dez.

Professora: Todos pegaram assim?

Crianças: Sim.

Essas duas cenas materializam entendimentos, concepções, perspectivas situadas em períodos e lugares de ser professor dos anos iniciais que ensina matemática. As duas cenas consideram conceitos do campo da aritmética: uma relacionada à multiplicação, de modo especial à tabuada; e a outra, à representação de quantidades, considerando o sistema decimal de numeração.

A primeira cena retrata um modo de ensinar que considera uma relação entre professor e alunos marcada pela punição e entendimentos de aprendizagem estabelecida por meio da repetição. A análise da cena possibilita a clara identificação do estabelecimento de interação entre a professora e os alunos, porém é possível indicar que tal interação não se estrutura pelo conceito de multiplicação. A tabuada é apresentada como uma sequência numérica “recitada” e cobrada pelo professor. A ideia básica, por trás da cena, é a de que a repetição leva à memorização. Mesmo essa cena não sendo atual em termos de violência (bater no aluno), ainda podemos observar sua ritualidade nos dias atuais, ou seja, ainda podemos identificar professores que ensinam matemática “tomando” a tabuada para garantir um aprendizado.

Na segunda cena, temos, também, uma situação de interação entre diferentes sujeitos (professor-alunos e alunos-alunos), pos-

sibilitada inclusive pela organização da turma em pequenos grupos, mediados por conceitos matemáticos, o que consideramos que não ocorreu na primeira cena, em que os conceitos precisam fundamentar a relação entre professor e alunos. Na cena 2 pode-se perceber a intencionalidade da professora em colocar os alunos em “ação”, questionando-os. A ênfase da ação da professora está em estabelecer interações entre os alunos, considerando o que cada um faz, perguntando. Além disso, há a tentativa da professora, a partir do uso de um material manipulável (material dourado), de possibilitar que os alunos produzam sentidos e há um esforço desta no estabelecimento da negociação de significados de conceitos relacionados ao sistema de numeração decimal. As ideias do agrupamento e da troca, considerando a base dez e sua representação, são postas em discussão pela professora, que utiliza um recurso para provocar nos alunos a elaboração de entendimentos acerca da representação das quantidades na base dez.

A partir dessas duas cenas, nos questionamos sobre os saberes que sustentam as práticas de professores dos anos iniciais que ensinam matemática. Ressaltamos que alguns aspectos das duas cenas ainda são atuais nas escolas de educação básica e podemos entendê-las considerando saberes constituintes das práticas do professor a partir de uma perspectiva de concepção de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, que saberes os professores que ensinam matemática nos anos iniciais sustentam em práticas que continuam sendo marcadas pela memorização? E quais são os saberes de práticas marcadas pela interação entre professor e alunos e entre alunos mediadas pelo conceito matemático? A partir disso, consideramos pertinente entender o que vem a ser a matemática, o que constitui uma atividade matemática, o que constitui a aprendizagem em matemática e o que constitui um ambiente favorável à atividade matemática.

SABERES DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Nesta parte, pontuamos algumas discussões teóricas sobre os saberes de quem ensina matemática nos anos iniciais. Começamos com Tardif (2003), que considera o saber como algo mais amplo, que envolve tanto conhecimentos do professor quanto competências, habilidades, aptidões e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de *saber fazer* e de *saber ser*. Com isso, destacamos que o saber do professor não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. No entanto, convém lembrar que só negamos algo se o conhecemos profundamente (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998).

Diante disso, consideramos os estudos de alguns teóricos que pontuam a necessidade de refletirmos sobre os saberes necessários à formação dos professores que ensinam matemática. Nesses estudos, os saberes são entendidos como constitutivos da profissão, saberes docentes que, muitas vezes, são desconsiderados ou desvalorizados pela sociedade, principalmente pela dicotomia criada entre educadores e pesquisadores. Na tentativa de superar essa visão dicotômica que considera os saberes dos professores como de segunda mão, sujeitos à reprodução e à cópia, trazemos a necessidade de produção de saberes a partir da reflexão da nossa ação docente em cursos de formação inicial. Pontuamos que as reflexões e ações podem contribuir à formação de um profissional autônomo, reflexivo e responsável pelas suas escolhas teóricas, metodológicas e didáticas.

Essas opções nos levam à perspectiva do desenvolvimento profissional, abrangendo a formação inicial e continuada num

processo em construção, por isso flexível, dinâmico, inacabado, crítico, que não pode ser apresentado em etapas, mas que exige ações desafiadoras na formação inicial, no sentido da produção de saberes docentes. Essa perspectiva permite identificarmos uma nova cultura profissional, em que a reflexão na ação e sobre a ação são conceitos fundantes da prática pedagógica (PEREZ, 1999). Nessa nova cultura, o licenciando em formação e o professor em exercício profissional assumem um papel ativo e tomam para si a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.

Em uma perspectiva que considera a produção de saberes docentes como fundamentais no processo de formação e de aprendizagem, sempre em reconstrução e reestruturação, nos colocamos ao tratar da formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Isso nos aproxima do proposto por Tardif (2003) ao destacar a necessidade de especificar a natureza das relações que os professores da educação básica estabelecem entre os saberes.

Nesse sentido, consideramos fundamental o entendimento dos diferentes saberes que fazem parte da prática docente e como estes precisam ser tratados em cursos de formação inicial. Como destaca Tardif (2003), os saberes docentes são formados de várias fontes, necessitando do reconhecimento de sua importância, pois são constitutivos da prática docente. Por isso, acredita-se que a relação entre os saberes e a prática docente é fundamental para o entendimento dos professores como “um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2003, p. 39).

Com base nessas reflexões, consideramos os saberes docentes como saberes plurais, incompletos e complexos, formados “pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

experienciais” (TARDIF, 2003, p. 36). Os saberes da formação profissional são os transmitidos pelas instituições de formação inicial, incluindo os saberes pedagógicos, que tratam das doutrinas ou concepções a respeito das práticas pedagógicas, e os saberes da ciência da educação. Os saberes experienciais são os da experiência e da história de vida dos professores, desenvolvidos no exercício da função, gerados na experiência individual e coletiva, ressignificados e incorporados à experiência profissional. Os saberes disciplinares são aqueles oferecidos pelas disciplinas que integram a formação inicial e continuada, “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2003, p. 38). Os saberes curriculares são aqueles selecionados pelas instituições escolares para integrar os programas, os objetivos, as metodologias e os conteúdos.

Destacamos esses saberes como fundamentais para compor um currículo que tem a pretensão de trabalhar com a formação de educadores matemáticos, no sentido de que estes sejam capazes de ensinar matemática para que os alunos realizem aprendizagens. Esse entendimento nos desafia a discutirmos as fontes que compõem esses saberes e o profissional que queremos. Nessa perspectiva de formação, o professor dos anos iniciais precisa entender o que vem a ser a matemática, o que constitui uma atividade matemática, o que constitui a aprendizagem em matemática e o que constitui um ambiente favorável à atividade matemática (D’AMBRÓSIO, 1993).

Esses entendimentos consideram que a função do professor se define a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem e, então, da abordagem estabelecida com os saberes docentes, mesmo que os saberes disciplinares e curriculares não sejam definidos pelo professor, pois são organizados pelas instituições de ensino

na forma de conteúdos, de programas, de disciplinas e podem ser ressignificados a partir de processos reflexivos. Destacamos que os saberes oriundos da formação inicial precisam considerar o professor como um sujeito reflexivo, capaz de produzir ações conscientes a partir da sua prática (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998). Por isso, os saberes experienciais adquiridos durante a prática docente, que são formados pelas representações dos professores ao interpretar e conceber a sua profissão, precisam ser considerados na formação, pois é a partir deles que os outros saberes serão ressignificados, ou seja, os saberes experienciais são formados pelos outros, “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (FIORENTINI, 2003, p. 54).

Em outras palavras, consideramos que os saberes produzidos pelos docentes na prática e pelas teorias sejam ressignificados a partir de ações que primem por processos reflexivos sobre a prática, no sentido de produção de saberes docentes. É de fundamental importância conceber o saber da experiência e os outros saberes nas suas possibilidades de reflexão, pois os saberes docentes estão em processo de transformação, de continuidade, de incompletude.

Para discutirmos sobre os saberes docentes necessários à formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais, destacamos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, de 2006, embasadas na Lei nº 9.394/96, algumas modificações se fizeram necessárias nos cursos de formação de professores. Conforme Curi (2006), as diretrizes propõem como eixo articulador do currículo desses cursos a construção de competências. Esse documento destaca algumas competências que precisam ser consideradas para a formação dos professores que ensinam matemática, que podem ser definidas no sentido de proposição de um programa relevante que contemple as especificidades da área da matemática, os conceitos, os conteúdos, a

metodologia, a didática, a avaliação, etc. E, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de 2015, que tratam da formação em Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais, “deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” (BRASIL, 2015, p. 12).

Nas duas cenas de aulas que descrevemos anteriormente, podemos, com base em Tardif e Raymond (2000, p. 210), dizer que “[...] o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]”. Como dizem os autores, a formação de professores passa por um longo período de aprendizagem dos conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da docência, além da aprendizagem no exercício da profissão, da vivência no lócus profissional.

Isso nos faz ponderar que a primeira cena descrita mostra que as práticas para ensinar e aprender matemática estavam voltadas a perspectivas mnemônico-mecanicistas, em que os objetos matemáticos já existiam em um “mundo inteligível” e precisavam ser memorizados (MIGUEL; VILELA, 2008). Essas práticas são herdeiras do início do século XIX, caracterizadas como “tradicionais” a partir da perspectiva intuitiva que estabelece o abandono das “formas antigas do ensino dos conteúdos escolares”, distanciando-se, por exemplo, do “tratamento da aritmética de modo a mecanicamente decorar tabuadas e cantá-las sem compreender os seus resultados” (SILVA; VALENTE, 2013, p. 862).

Já a segunda cena apresenta um modo de ensinar que considera entendimentos diferentes do que vêm a ser e de como se estabelecem processos de aprendizagem. A análise possibilita indicar que “[...] por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de matemáti-

ca e de educação” (FIORENTINI, 1995, p. 4). Tais concepções estão atreladas à visão que o professor tem de mundo, de sociedade e de homem, bem como aos valores e às finalidades da educação escolar e do ensino da matemática, que influenciam os modos de ensinar e são determinantes nas relações estabelecidas entre professor, alunos e conteúdos escolares.

No sentido exposto, o ensino da matemática sofre transformações, modifica-se historicamente, considerando aspectos socio-culturais e políticos. Varia de acordo com concepções epistemológicas e didático-pedagógicas, exigindo dos professores diferentes saberes, sejam eles disciplinares, curriculares ou pedagógicos.

Nas práticas formais de sala de aula, defendemos a produção de sentidos pelos estudantes e a negociação de significados estabelecidos pelo professor na significação da matemática escolar pelos estudantes, como no caso da primeira cena, da tabuada. Para que essa perspectiva se objetive no contexto escolar, a tabuada deve ser compreendida pelo professor a partir do conceito de multiplicação, atrelada intrinsecamente ao princípio multiplicativo. Estamos dizendo com tal afirmativa que os saberes do professor acerca do referido conceito e das relações que estabelece com o conceito de número também intervêm, expressivamente, nas práticas docentes e, assim, no modo de ensinar matemática construído por ele.

O ensino proposto na cena 2 considera elementos estruturantes do conceito de número e sua representação. Faz uso de materiais manipuláveis e possibilita aos estudantes o estabelecimento de relações conceituais.

Notadamente saberes específicos, pedagógicos, curriculares e da ciência da educação, bem como concepções de aprendizagem, de ensino, de matemática e de educação, apontados por Fiorentini (1995), intervêm nas práticas e nos modos de ensinar matemática. Nesse sentido, as instituições de formação inicial e os

distintos cursos constitutivos da formação configuram-se como determinantes dos saberes docentes, indicados por Tardif (2003) como saberes disciplinares e curriculares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais discussões, consideramos que a identidade do formador de professores se constitui além da operacionalização das atividades que pressupõe o exercício da profissão, abrangendo/exigindo processos de problematização, de reflexão e de resignificação ao longo de toda a trajetória profissional, como nos ensina Nóvoa (2009). Já o aporte teórico do desenvolvimento profissional (PEREZ, 1999) considera o ato/ação da reflexão como um ponto que precisa ser discutido ao tratarmos da formação de professores, principalmente por haver a necessidade de que esta seja intencional e capaz de gerar a pesquisa sobre as situações de ensino e da profissão.

A partir dessas reflexões, acreditamos na necessidade de resignificação das ações docentes, principalmente quando consideradas as vivências, articuladas por processos de compartilhamento com o outro, gerando possibilidades infinitas de ações planejadas e intencionais, que marcam a experiência (LARROSA, 1996).

Assim, as reflexões que trazemos neste artigo apontam para alguns pontos importantes para a formação do professor dos anos iniciais e sua relação com uma área de conhecimento, especificamente, com a matemática. Essa relação é marcada por muitos obstáculos que são desencadeados na sua maioria pela matemática desenvolvida nas escolas de educação básica e geram muitas resistências que acabam delineando a postura e a prática do futuro profissional. Entendemos a formação inicial como uma possibilidade de enfrentamento das concepções anteriores, garantindo a passagem de aluno a professor. Assim, a vivência do processo de

se constituir um professor passa por uma simetria invertida (sou aluno, mas preciso considerar a ação de ser professor).

Esse processo de constituição do docente necessita de enfrentamentos e redefinições na formação inicial. Isso nos leva a destacar alguns pontos que consideramos fundamentais no processo de formação, na perspectiva dos saberes docentes:

- É necessário enfrentar a resistência em relação à matemática dos alunos de Pedagogia, considerando o papel de futuros educadores. Esse enfrentamento só poderá ser estabelecido a partir da compreensão dos conceitos matemáticos. Acreditamos que, para isso ocorrer, é necessário mudar a perspectiva do ensinar “mais” matemática no curso de Pedagogia para o desenvolvimento de processos de aprendizagem que considerem a produção conceitual, tendo por base as concepções e o entendimento dos alunos que já passaram pela educação básica.
- É fundamental estabelecermos uma interação real com a escola de educação básica na formação inicial, não na perspectiva de buscarmos o que está ocorrendo neste nível de ensino (observação, denúncia, etc.), mas na perspectiva de que a realidade escolar é complexa e fundamental como parceira no processo de constituição do professor de matemática. Trata-se da escola entendida como lócus profissional e das relações estabelecidas em seu universo, desencadeando problemas, procedimentos que necessitam ser compreendidos, considerando os saberes disciplinares e curriculares, potencializando os saberes experienciais.
- É importante enfocarmos, no processo de formação, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais a partir da proposição de ações que considerem cada uma dessas especificidades, mas que consigam articular esses saberes

na perspectiva da formação e constituição dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, consideramos que trouxemos algumas contribuições para a reflexão das nossas ações enquanto docentes e pesquisadoras, mas acreditamos ser necessário, para um avanço na discussão sobre a formação inicial, aprofundar mais as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de matemática, o currículo escolar. Diante disso, consideramos a importância de o professor, na sua formação inicial, conhecer e refletir sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos da área de conhecimento, que, neste caso, se referem aos conceitos, às concepções de ensinar e aprender, às possibilidades de articulação curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1117curi.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2006.

D'AMBRÓSIO, B. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-posições**, v. 4, n. 1, p. 35-41, mar. 1993.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, ano 3, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado Aberto, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado Aberto, 1998.

LARROSA, J. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções & perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários & Debates).

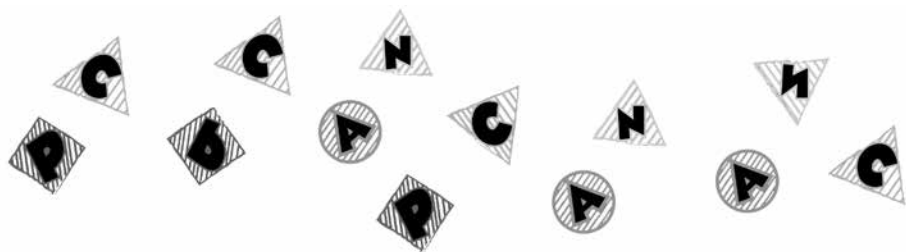
SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R. Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação professores. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 857-871, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: incertezas, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.



ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: RELAÇÕES COM AS NEUROCIÊNCIAS

ROSE LEMOS DE PINHO

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, tendo como um de seus objetivos centrais contribuir para a formação dos professores alfabetizadores.

A concepção teórica adotada na formação foi da alfabetização matemática na perspectiva do letramento, em consonância com o material de formação em linguagem. Nos encontros de formação, foram estudadas oito unidades com as seguintes temáticas: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística; saberes matemáticos e outros campos do saber, buscando dialogar com outras áreas do saber e com as práticas

sociais. Tais estudos foram ampliados por meio de leituras e informações construídas por outros campos de conhecimentos, como o das neurociências. É nesse campo que este texto se situa.

É sabido que o comportamento, o pensamento e todo o resto que nossa mente é capaz de fazer, consciente ou inconscientemente, são produtos do cérebro. Ele é o responsável pela forma como processamos as informações, retemos o conhecimento e transformamos nosso comportamento, além de muitas outras atividades. Daí o fato de o século XX ter sido considerado o século do cérebro. Observa-se que a pesquisa e o interesse em neurociências têm crescido muito frente à necessidade de não somente entender os processos neuropsicobiológicos, mas também de respaldar as ciências da educação.

O termo alfabetização matemática é utilizado para designar o aprendizado das primeiras noções da matemática escolar. A ideia de alfabetização, nesse caso, é a da iniciação mais elementar ao mundo da leitura e escrita no campo da aritmética, trilhando os primeiros passos da construção do conceito de número, da utilização do sistema de numeração decimal, da resolução de problemas e da incursão no campo da geometria, contemplando noções topológicas com o reconhecimento e a classificação de figuras.

Alfabetização matemática é um instrumento pessoal para realizarmos a leitura do mundo e interagirmos nele. Nesse sentido, avançamos na perspectiva do numeramento (social), noção que supera a simples decodificação e utilização dos números na resolução das quatro operações.

Alexandre Castro Caldas (2017), neurocientista português, considera que nos primeiros anos de escola a função do professor é explicar à criança como ela pensa e ensiná-la a descrever seu pensamento com a ajuda de símbolos lógicos. Um bom processo de ensino ajuda a criança a interligar melhor os dois hemisférios cerebrais, isto é, ajuda a instalar funções lógicas nas regiões do cérebro responsáveis por decisões intuitivas e criativas e a instalar mecanismos criativos nas regiões responsáveis por pensamentos lógicos.

Percebe-se que nossa cultura desvaloriza as emoções e supervaloriza a razão, com a intenção de reafirmar que nos distinguimos dos animais por sermos racionais. Mas precisamos destacar que somos seres que vivemos na emoção, e esta não impede a razão. O aprender é atravessado por um emocionar. Todas as nossas ações e experiências passam por esse emocionar, que influencia as nossas explicações e linguagem.

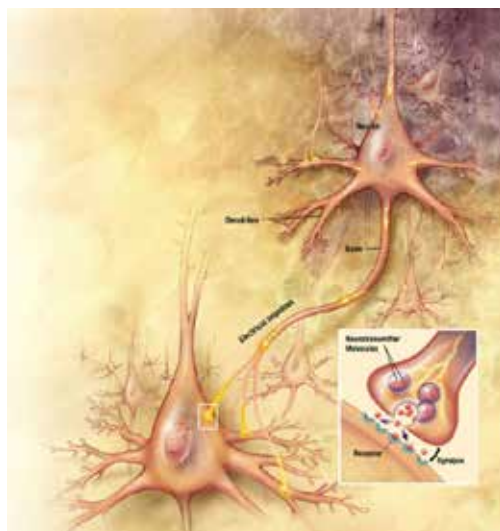
Portanto, o professor precisa transitar com segurança pela matemática que ensina, fazendo com que o aprender seja prazeroso para que se constituam memórias de longo prazo do conhecimento adquirido. A neurociência tem mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro. Assim, considerar emoção e cognição como elementos separados ou independentes impede o verdadeiro estudo de suas relações, pois o ser humano comunga dessa ligação para orientar suas ações e seu processo de aprendizagem.

Os estados mentais são provenientes de padrões de atividades neurais. Logo, a aprendizagem é alcançada através da estimulação das conexões neurais, podendo ou não ser fortalecida, dependendo da qualidade da intervenção pedagógica. Proporcionar uma boa aprendizagem para o aluno não depende só do professor. É fundamental ajudar o aluno a perceber sua individualidade, tornando-o corresponsável pelo ato de aprender. Nesse contexto, conhecer o seu padrão de pensamento pessoal e saber como usá-lo é o primeiro passo para ser um participante ativo no processo de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, cabe ao professor oferecer, através de sua prática, um ambiente que respeite as diferenças individuais, permitindo que os aprendizes se sintam estimulados do ponto de vista cognitivo e emocional. Dessa forma, é importante que o professor compreenda o funcionamento, as relações e a influência que as emoções têm no processo de ensino e aprendizagem da matemática, auxiliando-o a entender o porquê do sucesso ou do fracasso de muitas estratégias pedagógicas.

COMO O CÉREBRO HUMANO APRENDE?

O cérebro é a parte mais importante do nosso sistema nervoso. É através dele que tomamos consciência das informações que nos chegam pelos órgãos dos sentidos, processando-as e comparando-as com nossas vivências anteriores. É por meio do cérebro que sentimos alegria, tristeza, medo, raiva. E é também por meio do funcionamento do cérebro que somos capazes de aprender ou modificar nosso comportamento à medida que vivemos. Os processos mentais, como o pensamento e a atenção, são resultados do funcionamento cerebral. Tudo isso e muito mais ocorre por meio de circuitos nervosos, constituídos por bilhões de células, conhecidas como neurônios (Figura 1).

Figura 1 – Neurônios cerebrais



Fonte: Assis (2009, s.p.)

Sabemos que a aprendizagem se produz graças à ação simultânea de uma série de processos químicos e elétricos. A cada ins-

tante, o cérebro humano é exposto a uma carga excessiva de informações, necessitando processar, selecionar, descartar e reter as informações mais importantes. Assim, qualquer informação que nos chega agita bilhões de neurônios, que se comunicam entre si.

Conforme Cosenza e Guerra (2011), os neurônios processam e transmitem a informação por meio de impulsos nervosos que os percorrem ao longo de toda a sua extensão. Mas a informação, para ser transmitida de uma célula para outra, depende de uma estrutura que ocorre geralmente nas porções finais do prolongamento neuronal, chamada de axônio. O local onde ocorre a passagem da informação entre as células é denominado sinapse, e a comunicação é feita pela liberação de uma substância química conhecida por neurotransmissor.

O neurotransmissor, liberado na região das sinapses, atua na membrana da outra célula, excitando ou dificultando os impulsos nervosos. As sinapses, que são os locais que regulam a passagem das informações no sistema nervoso, têm uma importância fundamental na aprendizagem.

Chamamos de axônio o prolongamento através do qual o neurônio conduz a informação que será transmitida a outras células numa determinada velocidade. A grande maioria dos axônios possui um envoltório de mielina. Chamamos de bainha de mielina a formação desse envoltório de células auxiliares que se enrolam ao longo do axônio. Dessa forma, os axônios que possuem esse envoltório conduzem a informação numa velocidade muito maior do que uma fibra nervosa que não seja mielinizada (COSENZA; GUERRA, 2011).

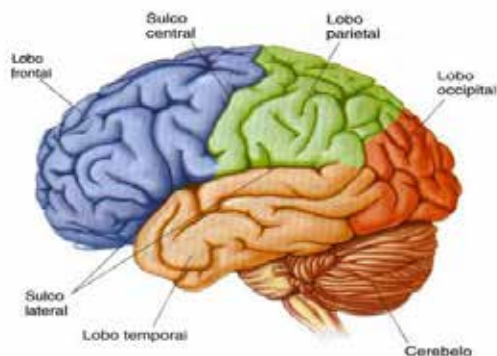
No cérebro, a porção externa, constituída por uma massa de substância cinzenta, é conhecida como córtex cerebral. Nele, bilhões de neurônios se encarregam de funções como a linguagem, a memória e o raciocínio. Essas capacidades, específicas da espécie humana, são chamadas de funções nervosas superiores. Para compreendermos o funcionamento do cérebro em relação à aprendizagem, é importante que tenhamos um conhecimento

básico de como a informação circula por ele. Assim, vamos examinar como as informações sensoriais chegam ao nosso sistema nervoso e atingem nosso cérebro.

Em nosso dia a dia, colhemos as informações usando os cinco sentidos. Nossos sentidos se desenvolveram para que pudéssemos captar a energia presente no ambiente, mas somos sensíveis a apenas algumas formas de energia, para as quais possuímos receptores específicos. A visão, por exemplo, costuma ser o mais importante. A luz é uma forma de energia eletromagnética, encontrada em uma ampla faixa de frequência. Os daltônicos, por exemplo, não são capazes de distinguir certas cores porque não possuem os receptores que permitem essa distinção.

Os processos sensoriais começam sempre nos receptores especializados em captar um tipo de energia. Neles, tem início um circuito em que a informação vai passando de uma célula para outra até chegar a uma área do cérebro, chamada córtex cerebral, responsável pelo processamento da informação. O córtex cerebral costuma ser dividido em quatro grandes regiões, denominadas lobos (Figura 2), que têm correspondência com os nomes dos ossos do crânio que os cobrem. São eles: lobos frontal, parietal, temporal e occipital.

Figura 2 – Lobos cerebrais



Fonte: Lapa, Cunha e Santos (2011, s.p.)

É por intermédio do córtex cerebral que percebemos uma determinada sensação. Dessa forma, todos os sentidos possuem receptores e cadeias neuronais que levam a informação específica até uma região do córtex cerebral, onde ela se tornará consciente. Sendo assim, é por meio das informações, conduzidas por circuitos específicos e processadas pelo cérebro, que tomamos conhecimento do que está acontecendo ao nosso redor e podemos interagir de forma satisfatória.

O cérebro também recebe informações que vêm do interior do nosso corpo. Boa parte das sensações viscerais não chega ao córtex cerebral e, por isso, não se torna consciente. Na verdade, a maior parte dos processos que ocorrem em nosso cérebro é inconsciente. Particularmente, a regulação do nosso meio interno, como o oxigênio do sangue ou a manutenção da temperatura, passa pela supervisão do sistema nervoso de uma forma que escapa à nossa consciência. Mas é importante estar atento, pois até mesmo a aprendizagem que envolve nossa interação com o ambiente pode ocorrer de uma forma da qual não tomamos conhecimento.

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR ENTRE AS LINHAS DA RAZÃO E DA EMOÇÃO

Será verdadeira a dicotomia entre razão e emoção? De acordo com Morin (2007), é possível que a origem desse pensamento encontre suas raízes na herança cartesiana. Sabemos que o paradigma cartesiano separa o sujeito do objeto, o corpo da alma, a razão da emoção. No entanto, a relação de aprendizagem precisa de uma nova forma de perceber esses elementos que não são iguais, mas obedecem a uma lógica em que razão e a emoção estão interligadas. Observamos isso na afirmação de Morin (2007, p. 20):

poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e amizade podem-nos cegar. Mas é preciso reconhecer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade.

Não há uma sobreposição da razão à emoção, mas sim uma ligação em que a capacidade de sentir emoção é indispensável aos comportamentos racionais e cognitivos. Uma não sobrepõe ou prioriza a outra, pois desvelar uma significa revelar a outra; elas caminham juntas, de modo que não podem ser consideradas separadas no processo de aprendizagem porque são interdependentes.

Segundo Maturana (2002), dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Ou seja, ao dizer que nos declaramos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano. Não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Mas o que é emoção? Segundo o *Novo Dicionário Aurélio* (2004, p. 733), emoção é:

(do fr. *émotion*) 1. Ato de mover (moralmente) 2. Perturbação ou variação do espírito advinda de situações diversas, e que se manifesta como alegria, tristeza, raiva, etc.; abalo moral, comoção. 3. Psicol. Reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável. 4. Estado de ânimo desesperado por sentimento estético, religioso, etc.

Embora saibamos, intuitivamente, o que são as emoções e possamos exemplificá-las como alegria, medo, raiva, é difícil conceituá-las. Do ponto de vista que nos interessa, segundo Cosenza e Guerra (2011), as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento na vida de um indivíduo. Elas se manifestam por meio de alterações na sua fisiologia e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como a atenção. Nossas emoções alteram a fisiologia do organismo buscando uma aproximação, um confronto ou um afastamento e, frequentemente, costumam determinar a escolha das ações que se seguirão.

Do ponto de vista biológico, Maturana (2006, p. 15) afirma que

o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.

Não podemos negar que todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo e com as quais operamos em sua construção. Também sabemos que todo argumento sem erro lógico é obviamente racional para aquele que aceita as premissas fundamentais em que ele se baseia. No entanto, não podemos deixar de perceber que o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional, pois, embora vivamos nossos argu-

mentos racionais sem fazer referência às nossas emoções, nossas ações têm um fundamento emocional.

Cosenza e Guerra (2011) nos ajudam a fundamentar e a compreender esse novo olhar. Nossas emoções atuam como um sinalizador interno de algo importante que está acontecendo, assim como um sinalizador intragrupal, pois podemos reconhecer as emoções uns dos outros. Mas não só os seres humanos são capazes de perceber as respostas emocionais dos seus semelhantes e reagir prontamente. Os animais também o são. O fenômeno emocional tem raízes biológicas antigas e foi mantido na evolução exatamente por seu valor para a sobrevivência das espécies e dos indivíduos.

Em nossa cultura, as emoções são consideradas um elemento perturbador para a tomada de decisões racionais. As emoções envolvem respostas periféricas que podem ser percebidas por um observador externo, como a sudorese, alterações na expressão facial, dilatação da pupila, entre outras. Além do mais, existem alterações corporais internas que são sentidas pelo sujeito, como a aceleração cardíaca e o frio na barriga. Essas respostas fisiológicas são acompanhadas por um sentimento emocional ligado ao universo afetivo do sujeito e, na maioria das vezes, podemos identificar a emoção que estamos sentindo, como o medo, o amor, a alegria, a tristeza, a decepção, etc.

O sistema límbico é o responsável pelo comportamento emocional. O que vale aqui salientar é que todos esses acontecimentos, observáveis ou não, têm origem no cérebro, e cada um deles é processado em diferentes circuitos e sistemas. Os órgãos dos sentidos enviam as informações até o cérebro por meio de circuitos neurais. Se um estímulo relevante, com certo valor emocional, é captado, ele pode mobilizar nossa atenção e atingir regiões tornando-se consciente.

Nas palavras de Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 131), “os hemisférios cerebrais estão por trás da cognição, da memória e das

emoções superiores [...]. Cada hemisfério é composto por um tálamo, um hipocampo, uma amígdala, gânglios basais e um córtex cerebral”.

As informações são direcionadas para uma região de substância cinzenta do lobo temporal, a amígdala cerebral, cuja forma lembra uma amêndoa. A amígdala fica localizada imediatamente em frente ao hipocampo e tem um papel vital para aprendermos a associar fatos do mundo com respostas emocionais. Ela permite que o organismo domine respostas instintivas, ao conectar as lembranças que o córtex possui dos fatos com as emoções que elas despertam, desempenhando um papel especial na resposta aos estímulos que eliciam medo.

Os mesmos autores ainda afirmam que

o processamento afetivo de estímulos assustadores na amígdala é um circuito resistente, que se desenvolveu no curso da evolução para proteger os animais do perigo. Finalmente, a amígdala também está envolvida na importância emocional das expressões faciais. Estudos utilizando IRMf descobriram que a amígdala é ativada com força especial em resposta a rostos assustadores (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 132).

A amígdala costuma ser incluída em um conjunto de estruturas conhecido como sistema límbico, ao qual se atribui o controle das emoções e dos processos motivacionais. Ela interage com o córtex cerebral, permitindo que a identificação da emoção seja feita, podendo ocasionar o aparecimento e a persistência de um determinado estado de humor.

Assim, em nosso cotidiano, as informações sensoriais que nos chegam podem ser neutras ou virem acompanhadas de um valor emocional, positivo ou negativo. Esse valor emocional é acrescentado quando a informação atinge determinadas regiões, como a amígdala, que é encarregada do processamento das emoções.

No entanto, é preciso estar atento, pois podemos confundir as emoções que estamos sentindo, já que emoções diferentes podem ter as mesmas respostas periféricas, como a taquicardia ou a secreção lacrimal. Nosso coração dispara quando estamos felizes, mas também quando estamos com raiva. Choramos por alegria ou por tristeza. É necessário prestar atenção às nossas emoções, sabendo que o autoconhecimento emocional e a maneira adequada como lidamos e controlamos as emoções podem ser aprendidos. Essa capacidade, defendida pelo psicólogo americano Daniel Goleman (1996), é conhecida como inteligência emocional e está ligada ao conceito das funções executivas do cérebro.

A amígdala tem sido muito estudada no seu envolvimento com as emoções de valor negativo, como o medo e a raiva, porém parece também estar envolvida no desencadeamento das emoções positivas, como sensação de bem-estar e prazer.

Conforme Gazzaniga e Heatherton (2005), sabemos que os neurotransmissores, que são substâncias químicas, carregam sinais de um neurônio para outro, transmitindo informações no cérebro e no corpo, influenciando a emoção, o pensamento e o comportamento.

A dopamina é um neurotransmissor que ativa o sistema de recompensa, responsável por premiar com prazer ou bem-estar aqueles comportamentos úteis ou interessantes. O sistema de recompensa é ativado pela maior liberação de dopamina sobre o cérebro durante qualquer atividade potencialmente prazerosa. Portanto, sua ativação tende a ser desejada ou repetida. Esse circuito dopaminérgico está intimamente ligado ao fenômeno chamado de motivação.

Para Cosenza e Guerra (2011), a motivação parece ser resultante de uma atividade cerebral que processa as informações vindas do meio interno e do ambiente externo, determinando o comportamento a ser exibido. A motivação envolve a aprendizagem e outros

processos cognitivos que se encarregam da organização das ações que melhor garantam a sobrevivência, pois a maioria dos comportamentos motivados, direcionados para um objetivo, é aprendida. Nossas motivações nos levam a repetir as ações que foram capazes de obter recompensa no passado ou procurar situações que tenham chance de proporcionar a satisfação desejada no futuro. Logo, são muito importantes para a aprendizagem em geral.

As emoções, portanto, são importantes para os seres humanos assim como para os animais. Contudo, diferentemente deles, somos capazes de tomar consciência desses fenômenos, podendo identificá-los. Além disso, somos capazes de aprender a controlar algumas de nossas reações emocionais. Aqui entra em cena a importância e a influência da interação entre os processos cognitivos e emocionais no cérebro. Sem dúvida, as emoções são um fenômeno central de nossa existência e sabemos que elas têm grande influência na aprendizagem e na memória. Certamente as pessoas se recordam com muito mais nitidez dos eventos e sentimentos que tiveram quando vivenciaram situações marcantes em suas vidas. Essa é mais uma evidência de que as emoções servem também para facilitar o processo de memorização.

Sabe-se que, nos momentos em que experimentamos uma carga emocional, ficamos mais vigilantes e nossa atenção volta-se para os detalhes considerados importantes, pois as emoções controlam os processos motivacionais. Além do mais, sabe-se que a amígdala interage com o hipocampo e pode mesmo influenciar o processo de consolidação da memória. Mas existem os dois lados da moeda: as emoções também podem ser prejudiciais, pois a ansiedade e o estresse podem ter efeito contrário na aprendizagem.

É por tudo isso que as emoções devem ser consideradas nos processos educacionais e, de forma especial aqui, na aprendizagem da matemática, pois esta disciplina é tida como um bicho-papão. É fundamental que o aluno aprenda matemática com

prazer, e não sofrendo. Nossa intenção é mostrar que é possível aprender matemática com prazer, ativando o sistema de recompensa do aluno.

O conhecimento das bases na neurociência pode indicar algumas direções para a formação de um professor mais capaz. Cabe ao docente tornar os conteúdos com que trabalha algo interessante, novo, criativo, desafiador, principalmente com alunos mais novos, que ainda não agregam razões externas, como medo e crenças, limitantes em relação à aprendizagem da matemática. É preciso superação desses obstáculos, senão o cérebro rapidamente bloqueia a informação e ela fica na memória por pouco tempo. No entanto, se a informação for capaz de captar a atenção e a motivação do aluno, envolvendo a afetividade e algum tipo de emoção positiva, as barreiras são superadas e o cérebro é inundado pela dopamina, ativando o sistema de recompensa para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Aprender é informar-se. E, quando convertemos essa informação em conhecimento, modificando nosso comportamento, aprender passa a ser transformar-se. Sabemos que a verdadeira e transformadora aprendizagem é um processo, que começa com o confronto entre a realidade do que conhecemos e o novo que descobrimos, encarando a realidade de uma nova maneira. Mas, para que isso ocorra, é preciso primeiro que existam a intencionalidade por parte do professor e, segundo, a certeza de que os eixos de aprendizagem provêm do aluno, desde que o professor utilize meios para estimulá-lo. Se os educadores tiverem a oportunidade de reconhecer o cérebro como órgão da aprendizagem, perceberão a importância de sua participação nas mudanças neurobiológicas que levam ao aprendizado. Assim, o domínio desse processo necessita de professores que saibam promover a aprendizagem, professores que ajudem o cérebro a aprender e a descobrir a magia da matemática.

Para que isso ocorra, o ambiente de aprendizagem precisa ser estimulante, de forma que os alunos se sintam reconhecidos, ao mesmo tempo que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao máximo. O estresse deve ser identificado e evitado. Situações que causam estresse geralmente são aquelas em que o aluno se julga desamparado, ameaçado, com dificuldades e não consegue superá-las. Da mesma forma, ameaças, depreciações ou chacotas, vindas de colegas ou professores, exageros na disciplina ou no processo de avaliação também são fontes de estresse.

Nosso aluno é um aluno curioso. Por essa razão, o professor, ao trabalhar com a matemática, deve buscar sempre ajudá-lo a se transformar num descobridor de curiosidades. Ascender curiosidades e provocar motivação é essencial para despertar o interesse pela matemática.

O professor pode sempre começar a apresentação do tema em estudo levantando perguntas desafiadoras, cuja resposta venha ao longo do desenvolvimento da aula. É preciso perceber que nada interessa tanto ao aluno quanto ele mesmo; por essa razão é que o professor deve buscar associar o que pretende ensinar com o universo da vida de seus alunos. Também, faz-se necessário disponibilizar meios e ferramentas para que os alunos possam buscar respostas. Devemos ajudá-los a associar suas descobertas às emoções positivas, pois a neurociência fundamenta que o aprender deve ser prazeroso para que se constituam memórias de longo prazo desse conhecimento adquirido.

Na vida, é muito forte a lembrança de tudo aquilo que nos emociona, seja de forma positiva ou negativa; por isso devemos promover em nossos alunos níveis de aspiração emocionais mais elevados, de forma que sempre haja espera por aulas que, sem desviar de um enfoque centrado no conteúdo programático, pareçam se referir a problemas vitais nos quais o aluno é o protagonista. Assim, a adequada expressão e valorização das emoções

devem ser respeitadas e consideradas, visto que o neuroprocessamento da aprendizagem matemática sofre grande interferência da nossa memória emocional.

Durante o desenvolvimento do PNAIC-UFPel, muitas professoras relatavam seu receio em relação às formações de matemática, pois, como diziam, “não eram boas em matemática”, e outras afirmavam que a matemática era um bicho de sete cabeças. Por essa razão, para dar início às discussões, foi solicitado que elas construíssem seus “monstros da matemática”, atividade na qual puderam relatar como era sua relação com a disciplina, seus medos e suas expectativas em relação às formações. Algumas conseguiram perceber a origem de seus medos em relação à matemática e como elas transferiam isso para o ensino dessa disciplina.

A formação na qual se trabalhou com os conceitos de construção do número foi uma das mais densas, pois as professoras perceberam a fragilidade de seus conhecimentos matemáticos, desacomodando-as. Ao longo do trabalho, foram proporcionadas atividades práticas em que se pudesse vivenciar o que estava sendo discutido. Dessa forma, as professoras puderam perceber que a aprendizagem da matemática se torna mais significativa e prazerosa, desmistificando o monstro da matemática.

Entretanto, foi no trabalho com a geometria que as professoras perceberam sua grande fragilidade. Destacou-se a importância de se trabalhar com a geometria desde os anos iniciais e que essa é uma das áreas mais negligenciadas, fato que se dá pela falta de domínio desses conceitos.

Foram realizadas oficinas com blocos lógicos, material dourado, Cuisinaire, entre outros, com o intuito de possibilitar maior panorama quanto à utilização dos materiais pedagógicos. Abordando oralidade, escrita e leitura na matemática, buscamos articular os direitos de linguagem e sua importância para a compreensão dos problemas, apresentando um panorama interdisciplinar entre

matemática e língua portuguesa, seus possíveis diálogos e as relações com outras áreas do conhecimento.

Foi muito significativo o trabalho com a educação inclusiva e a exclusão da escola e sociedade, destacando-se os direitos de aprendizagem, as deficiências física, visual e intelectual, a surdez, os transtornos globais de desenvolvimento, as altas habilidades, a superdotação e a acessibilidade.

Finalmente, para concluir as atividades, foi realizado um Seminário Estadual, que foi muito significativo devido ao grande número de participantes e seus relatos de experiências, assim como as palestras, oficinas e minicursos, fechando com sucesso a formação que teve como foco a área da matemática.

Destacamos que a alfabetização não se dá apenas no campo da linguagem. É preciso alfabetizar matematicamente, uma vez que a matemática constitui uma poderosa ferramenta de interpretação e de intervenção da realidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, P. Neurocomputadores e a medicina do futuro. **Tecmundo**, 9 set. 2009. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/nanotecnologia/2715-neurocomputadores-e-a-medicina-do-futuro.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CALDAS, A. C. **Quando o cérebro do seu filho vai à escola**. Boas práticas para melhorar a aprendizagem. São Paulo: Verso de Kapa, 2017.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, 1996.

LAPA, A.; CUNHA, B.; SANTOS, R. Neuróbica. **Terapias alternativas**, 7 fev. 2011. Disponível em: <<http://purealternativepower.blogspot.com/2011/02/neurobica.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

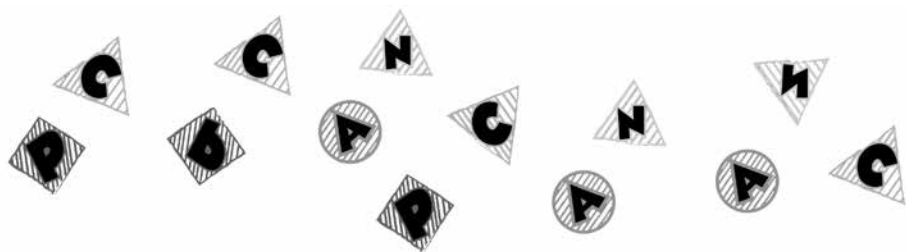
_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2007.

The background is a solid orange color. It is decorated with a repeating pattern of stylized letters in various geometric shapes. The letters are in a bold, sans-serif font. The shapes include triangles, circles, and diamonds. Some shapes have diagonal hatching. The letters are scattered across the page, creating a playful and abstract background.

SEÇÃO IV

AS ÁREAS DE CONHECIMENTO



ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

LÍGIA CARDOSO CARLOS

COMEÇANDO A CONVERSA

A escrita deste texto decorre da minha participação em uma formação com professores orientadores do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tive a oportunidade de entrar em contato com mais de 400 docentes e manifestar a minha leitura dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da área de ciências humanas presentes em um dos documentos que apresentam os elementos conceituais e metodológicos do PNAIC (BRASIL, 2012). São eles:

- a) situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos;
- b) relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos;
- c) identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário na própria localidade, região e país, bem como

- outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços;
- d) conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala, etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços;
 - e) apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das ciências humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros;
 - f) elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

Busquei tangenciar os direitos de aprendizagem, como foram expressos no documento, com minha experiência de docente da área do ensino das ciências humanas para os anos iniciais na licenciatura em Pedagogia, onde promovo discussões sobre as memórias da experiência escolar e estudos sobre os conceitos de espaço, tempo e grupo social que sustentam o ensino da história e da geografia, bem como as articulações com as ciências sociais.

Sobre as memórias da escola, que servem como rica fonte de reflexão a respeito do ensino e das propostas pedagógicas, relatos de alunos em formação inicial, que abrangem desde a década de 1970 até a atual, versam sobre datas comemorativas, memorização de fatos, nomes e vultos históricos, bem como sobre a pintura cuidadosa de mapas. São repetições, por décadas, de estratégias pedagógicas que reforçam fatos isolados e eventuais e estimulam mais a memorização em detrimento da compreensão de processos e interações entre a sociedade e a natureza.

Além das memórias, também surgem relatos de hipóteses construídas na infância e adolescência sustentadas por construções de senso comum não problematizadas no espaço escolar.

Uma aluna contou-me que, quando ouvia o noticiário do tempo informar que chovia em Porto Alegre/RS e não estava chovendo em sua cidade, Pelotas/RS, sempre ficava intrigada e pensava como podia isso acontecer, tendo em vista que no mapa afixado na parede de sua sala de aula a cidade de Porto Alegre estava localizada acima. Raciocinava ela que, se chover em cima, a água deve cair embaixo e, conseqüentemente, atingir sua cidade. Ainda, mais uma compreensão equivocada do mapa, usado como um artefato escolar, e não como uma representação que possibilita reflexões complexas do espaço no tempo, ilustra a lembrança de outra aluna, dizendo da decepção que sentiu quando foi pela primeira vez do Rio Grande do Sul para Santa Catarina, de ônibus. Pensava ela que, em algum momento, daria um salto para entrar no estado acima, o que não aconteceu. Outra aluna lembrou de ter a expectativa de levar sempre consigo a folha mimeografada com o desenho da rosa dos ventos caso ela se perdesse, mas não entendia como isso poderia acontecer. Era como se fosse um amuleto, um artefato com certo poder mágico, já que sua professora havia afirmado que a rosa dos ventos tinha a utilidade de fazer com que as pessoas encontrassem seu destino.

Focando na disciplina de História ensinada na escola, alguns estudantes universitários comentaram que, quando eram alunos dos anos finais do ensino fundamental, tinham impressões de que no passado houve um tempo em que, no Egito, se construíam pirâmides, na Grécia havia democracia e muitos deuses, também havia romanos, fenícios e mesopotâmios, cada qual com seu capítulo no livro didático, depois tudo era Idade Média e o mundo dividido em feudos. Foram narrações desprezíveis que declararam que a escola promove um ensino fragmentado e apartado da possibilidade de os alunos elaborarem interpretações e compreensões qualificadas sobre os processos históricos e sociais.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES

Buscando dialogar com a proposta do PNAIC, tendo como referências o cotidiano da sala de aula e as possibilidades da ação docente para cada um dos direitos de aprendizagem, discuto práticas pedagógicas que podem potencializá-los no cotidiano escolar.

O primeiro direito de aprendizagem do documento refere-se a *situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos*. Esse direito de aprendizagem traz implicações que remetem a processos anteriores muitas vezes negligenciados na escola. O raciocínio mental que permite compreender determinado acontecimento, identificando relações circunscritas em um espaço e um tempo, necessita que o docente considere que as noções de espaço e tempo vividos, concebidos e percebidos são formadas a partir das representações mentais e das observações cotidianas; e que investigue, também, os processos cognitivos nos quais as crianças estão situadas e invista em ações pedagógicas que os desenvolvam. Justifico minha indicação dizendo que, ao serem negligenciadas as noções de espaço e tempo nos anos iniciais, ficam truncadas as possibilidades de as crianças localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico e no espaço físico e social, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, bem como de perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas em diferentes locais.

No cotidiano da escola, que é permeado apenas de memorização, fatos e personagens descontextualizados, como já mencionado anteriormente, pouco ou quase nada é possível na perspectiva do direito de aprendizagem em questão.

No que se refere ao tempo, sua aprendizagem é processual, segundo a epistemologia genética de Jean Piaget. Através desse processo, o sujeito vai adquirindo condições cognitivas para organizar o pensamento em um todo coerente e reversível e para

compreender processos históricos. Assim, construção da noção de tempo passa por três momentos: o tempo sensório-motor, o tempo intuitivo e o tempo operatório.

Em termos muito gerais, o tempo sensório-motor é o tempo prático e perceptivo, vivido, aquele da duração da ação. Nele a criança desconhece o tempo enquanto categoria universal. A vivência temporal é dada pela ação do antes e do depois, que vai permitindo a percepção da ordem causal dos acontecimentos. No processo de seu desenvolvimento, a criança adquire a consciência das sucessões dos fenômenos, desde que esteja vinculada aos acontecimentos. Mesmo assim, ainda não é possível representar o passado e o futuro em um tempo contínuo.

O tempo intuitivo é aquele calculado através da percepção espacial, ordenado através de movimentos isolados e rotinas. Nesta fase é possível lembrar a sucessão dos acontecimentos independentemente da percepção atual deles. O simbólico está presente, mas é permeado pelo egocentrismo da criança, no qual as coisas somente são percebidas na relação com seus desejos.

O tempo operatório exige mobilidade de raciocínio e coordenação de tempos em um contínuo. Nele é possível compreender a duração, intervalos entre acontecimentos; a sucessão, fundamental para entender cronologia e tempo histórico; e a simultaneidade, que possibilita a coordenação de acontecimentos distintos no mesmo tempo. Exemplificando a necessidade da coordenação das noções de duração, sucessão e simultaneidade para as aprendizagens no campo da história, transcrevo a seguir trecho extraído de um livro de história do Rio Grande do Sul, referindo-se à crise dos anos 1920 e à Revolução de 1930, de uma série editorial indicada para alunos do ensino médio e/ou alunos em preparação para o ingresso na universidade.

Com relação à indústria, a década de 20 assistiu à concentração empresarial no Rio Grande do Sul. No período de

recessão que se seguiu, fecharam-se as pequenas indústrias absorvidas pelas de maior porte. Paralelamente a este processo, as indústrias que subsistiram aplicaram em modernização os lucros obtidos no período da guerra. O aumento de capital das empresas pode ser apreciado através da intensificação do uso de tecnologia (PESAVENTO, 1985, p. 87).

As expressões “que se seguiu”, “paralelamente a este processo” e “no período da guerra” dependem das noções de sucessão, simultaneidade e duração para serem compreendidas. A ausência desse entendimento impossibilita a apreensão do processo histórico referido. Alunos com fragilidades advindas da construção da noção de tempo nos anos iniciais carregam-nas para etapas posteriores de sua escolarização. Podem ficar presos ao recurso da memorização e sem condições de ampliar a compreensão de processos mais complexos como os abordados no livro sobre a história do Rio Grande do Sul do qual foi extraído esse excerto.

Assim como o tempo, o espaço também é uma aprendizagem processual. Paganelli (1982) e Passini (1994) indicam que as primeiras aprendizagens das crianças sobre o espaço referem-se ao espaço vivido, sendo ele um espaço físico e afetivo no qual a criança engatinha, empurra, encaixa, enfileira objetos, enche recipientes, etc. e que possibilita um desenvolvimento direcionado para a aquisição da consciência corporal. Corresponde aos espaços de sua vivência individual e de seus primeiros espaços de vivência coletiva. Nesta fase, a criança explora o espaço através de raciocínios espaciais topológicos e cada objeto é considerado em si, sem haver a organização dos objetos em uma estrutura. São as formas mais primárias de representação do espaço, que tem por objeto qualidades de vizinhança, separação, sucessão, envolvimento, continuidade, entre outros. O desenvolvimento das noções espaciais leva a um processo de descentração e à coordenação de pon-

tos de vista móveis, propiciando raciocínios espaciais projetivos e a observação e representação do espaço a partir do ponto de vista do observador. Avançando o espaço vivido, a criança encontra a compreensão do espaço percebido, que se caracteriza pelo surgimento do campo empírico e da análise do espaço. Cabe destacar nesta fase o desenvolvimento do espaço projetivo como a construção da noção de lateralidade que supõe, como descreve Freire (2015, p. 15), três etapas:

- 1) quando as noções de direita/esquerda são consideradas do ponto de vista da criança, isto é, tomam o próprio corpo como referência; 2) quando considera o ponto de vista do outro, ou seja, distingue a direita/esquerda de quem está a sua frente (que é oposta a sua); 3) quando considera os objetos à direita/esquerda uns dos outros.

A etapa que exige maior capacidade de abstração, e por isso mais ampla na compreensão do espaço geográfico, é aquela que possibilita à criança conceber o espaço pela sua representação, isto é, raciocinar sobre uma área representada em um mapa sem tê-la visto antes. Compreende as relações euclidianas, cuja constituição supõe as noções de conservação de distância, comprimento e superfície.

Essas considerações sinalizam a absoluta necessidade de trabalhar pedagogicamente o tempo e o espaço de modo que seja possível situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos, como indica o primeiro direito de aprendizagem.

O segundo direito de aprendizagem apresentado é *relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos*. Uma sala de aula que leva em conta esse direito na organização e no planejamento de estratégias pedagógicas entende que o espaço é organizado e transformado pelas pessoas e grupos de acordo com interesses e

necessidades ao longo do tempo. Além disso, possibilita o desenvolvimento da capacidade de analisar situações de sua realidade e expressá-la através de: procedimentos de leitura, observação, comparação, ordenação e classificação dos fenômenos físicos e sociais; distinção de elementos naturais e construídos existentes nas paisagens e comparação em diferentes tempos (dias da semana, décadas, diferentes estações, etc.).

No contexto desse direito de aprendizagem, socializo uma situação de sala de aula ocorrida em uma escola pública urbana e relatada por Carlos (2015). A professora da turma propôs observar uma obra da construção civil perto da escola, trajeto de passagem daqueles alunos. Era um prédio de apartamentos em edificação perto da escola que poderia ser explorado pedagogicamente considerando as múltiplas dimensões da situação. O propósito foi ampliar a compreensão das dinâmicas sociais do bairro abordando trabalho e profissões, crescimento urbano, mobilidade e formação das cidades. Sobre as mudanças que ocorriam no espaço local, foram observadas e registradas: alterações no fluxo do trânsito para entrega de materiais de construção e acesso de trabalhadores da construção civil; produção de entulhos e sua retirada para local desconhecido; emissão de barulho e poluição sonora.

A partir de observações e registros das crianças, surgiram questionamentos sobre:

- a) previsão de novos moradores e aumento do número de carros como consequência;
- b) anterior utilidade do terreno na comunidade e a mudança na sua função social considerando o que ele passará a abrigar;
- c) materiais usados na obra, prováveis origens e preços desses materiais e técnicas e ferramentas de construção utilizadas;

- d) desenvolvimento da obra e ritmo da construção;
- e) profissões envolvidas direta e indiretamente no processo.

As conversas e os estudos sobre a situação observada bem como as hipóteses levantadas foram organizados em painéis e expostos na sala de aula. Nesta etapa, vários desdobramentos foram planejados e desenvolvidos pela professora e seus alunos, envolvendo diferentes áreas do conhecimento sistematizado, com o propósito de possibilitar compreensões para além das explicações de senso comum.

Um dos desdobramentos merece destaque: o estudo sobre o conteúdo meios de transporte, a partir da identificação de alterações no trânsito em decorrência da intervenção urbana em análise. Utilizando as já realizadas observações do trânsito no local ao longo da semana, com seus registros e reflexões iniciais, foram desenvolvidos estudos sobre o trânsito a partir de dados fornecidos pelo Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), que disponibiliza, via internet, acesso a informações sobre as formas de organização e distribuição das rodovias no país, sobre o controle de tráfego e o ritmo de circulação, bem como sobre o transporte aquaviário e ferroviário no país. Dados que precisaram da mediação qualificada da professora para serem compreendidos pelas crianças e que possibilitaram a ampliação da compreensão sobre os meios de transporte e como ele reflete mudanças e novas necessidades produzidas e vivenciadas pelos moradores.

Ressaltei, brevemente, aspectos desse processo de estudo tendo em vista que, sobre os meios de transporte na escola, as crianças comumente fazem atividades de identificação de automóveis particulares, ônibus, aviões, navios, etc. e os classificam como transportes terrestres, aéreos e marítimos. Muitas vezes sistematizam produzindo cartazes, desenhos e colagens que repetem o que já sabiam, não indo além de suas experiências. No

processo que relatei, mesmo que possam ter tido fragilidades, o desenvolvimento intelectual e a capacidade cognitiva não foram negligenciados.

A noção de tempo foi problematizada apoiada em fotografias do local estudado em período anterior ao início da construção do prédio e registros atuais. Não foi abordada abstratamente, mas com imagens que retrataram um passado recente e possibilitaram a identificação de determinadas modificações em um intervalo definido. Foram pontuadas as intervenções necessárias para aquelas modificações, ou seja, a elaboração do projeto arquitetônico, a preparação do terreno e as etapas da construção, que possibilitaram reflexões sobre noções básicas para a compreensão do tempo: a *sucessão* de acontecimentos, sua *duração* e a realização de ações *simultâneas* para a concretização daquela intervenção naquele período. O primeiro direito se entrecruza nesse aspecto e também no que se refere aos raciocínios espaciais que foram desenvolvidos em situações pedagógicas que observavam e registravam o entorno do terreno em obras e a lógica de circulação de veículos e pessoas. Os alunos foram desafiados a pensar o que está à direita e à esquerda do terreno, a partir de diferentes pontos de observação, bem como a localizar o terreno, utilizando os pontos cardeais e com representações cartográficas. Também foram identificadas distâncias a partir de diferentes locais de referência.

Os grupos sociais foram estudados, partindo das representações sociais dos alunos sobre os sujeitos envolvidos na situação em questão. Por meio das representações, foram discutidas temáticas referentes à diversidade de profissões e suas relações com gênero, classe social, etnia e geração.

O terceiro direito de aprendizagem apresentado no documento refere-se a *saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário na própria localidade, região e país, bem como outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e*

espaços. Essa formulação, na minha leitura, indica que, de posse desse direito, o aluno tem a possibilidade de compreender a realidade social e cultural de modo mais crítico, percebendo-a como decorrência de um passado e na qual está presente uma rede de relações, composta de classe, gênero, etnia, raça, geração e religião. A busca da garantia do direito envolve processos de ensino e aprendizagem complexos que exigem:

- a) considerar as informações e experiências de vida dos alunos;
- b) trabalhar com o lugar e as pessoas com as quais a criança convive;
- c) observar relações que as pessoas desenvolvem entre si;
- d) identificar aspectos étnicos e socioculturais, modos de vida em tempos e espaços diferenciados;
- e) compreender semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, contradições e conflitos;
- f) relacionar o espaço de vivência local com espaços mais distantes.

O quarto direito de aprendizagem a ser comentado refere-se a *conhecer e respeitar o modo de vida de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços*. O atendimento a esse direito implica que sejam trazidas para a sala de aula e problematizadas questões sobre crenças, alimentação, vestuário, modos de fala, condições de moradia, transformações no cotidiano relacionadas ao surgimento e desenvolvimento das tecnologias, entre outras.

Uma das formas de inserir, na dinâmica da sala de aula, reflexões que encaminhem essas atribuições pode ser observar e discutir coisas e situações fazendo estimativas sobre o tempo de duração, de construção, de origem, ou seja, como ele está materializado nos objetos e nas dinâmicas cotidianas. Há uma proble-

matização nessa perspectiva em artigo de Bergamaschi (2002, p. 25-26) no qual a autora traz situações que questionam o tempo inscrito na matéria e a ausência de homogeneidade nas formas de sentir e viver o tempo pelas pessoas e grupos sociais. Exemplificando, seriam estratégias de indagação sobre o ciclo de vida dos animais como o de uma tartaruga e de um cachorro, a idade das pessoas e dos prédios, o contexto de vida dos grupos sociais quando não existia celular, como seriam nossas vidas sem a marcação do tempo pelo relógio e pelo calendário, a vivência do tempo nos dias úteis e nos finais de semana, etc. As percepções e estimativas dos alunos podem ser problematizadas na comparação com registros históricos e narrativas dos mais velhos.

O quinto direito é *apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das ciências humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros*.

Um aspecto que considero bastante relevante e que vai ao encontro da possibilidade e da necessidade de apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das ciências humanas é o que problematizou, em um texto do final dos anos 1990, o professor Jaeme Callai (1997, p. 230): “é preciso tornar absolutamente clara a distinção entre o que aconteceu (história vivida) do relato, da análise, do estudo enfim, deste acontecido”. O autor trata da necessidade de instrumentalizar os alunos para a prática da reflexão histórica e fugir da armadilha de substituir uma versão dos fatos por outra que seja a supostamente mais adequada ou “verdadeira”. Há o reconhecimento da importância da narrativa histórica na recuperação das experiências de vida acumuladas pela humanidade, mas “conhecer fatos ou processos do passado [...] não significa necessariamente a compreensão da dinâmica histórica propriamente dita” (CALLAI, 1997, p. 229).

Se o trabalho histórico estiver centrado na reflexão histórica, são favorecidas as compreensões sobre a produção do conhecimento e seus métodos em detrimento dos conteúdos e versões sistematizadas. A defesa do autor é de que a atenção ao modo como o aluno aprende e adquire conceitos, ou seja, o privilégio da atividade pedagógica e do exercício da reflexão histórica, é disposição de constituição de um sujeito autônomo diante do conhecimento no campo da história. Trata-se de uma defesa particularmente importante para os anos iniciais quando entendidos como momento de formação das bases para a compreensão dos fatos e dos processos de organização dos fatos em versões.

Nessa perspectiva, o contato com fontes históricas e geográficas (fotografias, mapas, narrativas dos mais velhos, etc.) na busca de estabelecer comparações e ressignificar memórias individuais e coletivas é importante forma de trabalho em sala de aula. No processo, há a possibilidade de identificar testemunhos e versões distintas sobre os mesmos fatos e de reconhecer fontes históricas.

Implicado nisso está o sexto direito de aprendizagem, que trata de *elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro*. Indica algo bastante amplo e inclui a possibilidade de emprego de música, literatura, fotografia, entre outros, na busca de significar conhecimentos históricos e geográficos. Exemplificando, o livro *500 anos* (1999), dirigido às crianças, de autoria de Regina Rennó e com ilustrações da própria autora, propõe uma viagem pela história do presente ao passado entrecruzando a história oficial com movimentos sociais, condições de trabalho e relações étnico-raciais no espaço e no tempo do que foi se constituindo o Brasil. Trata-se de uma literatura que, qualificadamente, provoca indagações sobre processos históricos e modos de ocupação do território bem como permite diferentes níveis de aprofundamento dependendo do estágio de desenvol-

vimento em que se encontram as crianças e a intenção pedagógica proposta.

Outra sugestão é o emprego da música *Pindorama* (PERES; TATIT, 1998), que aborda em sua letra duas versões sobre a ocupação das terras do Brasil, utilizando a voz de duas crianças com seus sotaques diferenciados. Uma representa a versão dos domínios de D. Manuel, de Portugal, e a outra representa a versão dos habitantes locais, os indígenas.

Tais propostas vão do lúdico ao reflexivo, possibilitando desacomodações e olhares menos conformados para os conteúdos escolares.

BREVE FINALIZAÇÃO

Encerrando o texto, trago uma pergunta que acompanhou toda essa escrita e, também, minha participação nas ações de formação continuada encaminhadas pelo PNAIC: quais são as potencialidades das políticas de formação de professores na promoção de alterações de práticas tão enraizadas na cultura escolar?

A formação, processo contínuo e inacabado, assim como todos os processos de aprendizagem, tem potencial para alteração de práticas se for baseada em ações problematizadoras a partir de dentro da profissão. Quando faço essa afirmação, penso na formação que considera a escola como locus de formação continuada e os professores como produtores de saberes. Por mais bem-intencionada que seja a proposta, se tiver como pressuposto a ideia de formação como reciclagem ou atualização, a partir de algo que vem de fora do campo da docência, não se sustenta. Houve o empenho do grupo de formadores nesta perspectiva de ser um processo com a escola, e não para a escola e seus profissionais, sustentada pela parceria e pelo compromisso da universidade pública com a escola pública.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, R. I. (Org.). **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **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, SEB, 2012.

CALLAI, J. L. O que ensinar nas aulas de história? In: SEFNER, F.; BALDISERA, J. A. (Org.). **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: Anpuh, Ed. Unisinos, 1997.

CARLOS, L. C. Os anos iniciais como espaço e tempo de ensinar e aprender as ciências humanas. In: CARLOS, L. C. (Org.). **Ciências humanas no ensino fundamental: reflexões, iniciativas e propostas**. Pelotas: Editora UFPel, 2015.

FREIRE, E. C. Ciências humanas no ciclo da alfabetização: quais conceitos, quais práticas? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09. Brasília: MEC, SEB, 2015.

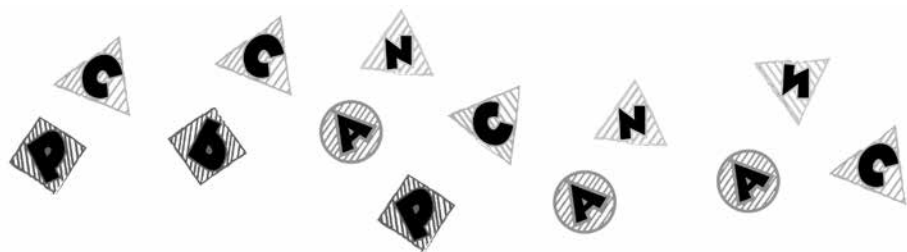
PAGANELLI, T. I. **Para a construção do espaço geográfico na criança**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

PERES, S.; TATIT, P. **Canções curiosas**. São Paulo: Selo Palavra Cantada, 1998. 1 CD.

PESAVENTO, S. J. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

RENNÓ, R. **500 anos**. São Paulo: FTD, 1999.



A MÚSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EDSON PONICK

ARTE: DIREITO DAS CRIANÇAS

Os anos iniciais do ensino fundamental, onde se insere o ciclo de alfabetização, caracterizam-se pela multiplicidade de conhecimentos de diferentes áreas integrados e simultaneamente construídos sob a responsabilidade de uma única pessoa: a professora referência, ou professora titular, ou, ainda, conforme Belochio e Garbosa (2014) e Belochio e Souza (2017), a professora unidocente. Ser professora nesse contexto significa trabalhar “com diferentes áreas do conhecimento para uma turma de alunos. Um professor que conhece seus alunos e alunas e elabora modos de reconhecimento das singularidades de cada criança” (BELOCHIO; SOUZA, 2017, p. 13). Os anos iniciais caracterizam-se, assim, pela diversidade de conteúdos, de ritmos de aprendizagem, de contextos e de experiências educativas.

Entre os diferentes conteúdos que compõem o currículo dos anos iniciais, estão os relacionados à arte. Essa, por sua vez, também se caracteriza pela diversidade de expressão, sendo agrupada, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRA-

SIL, 1997), em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Cada uma dessas linguagens também possui suas características, suas técnicas; por isso, requerem o desenvolvimento de habilidades específicas, tornando-se, assim, elas próprias, complexidades a serem desveladas e desenvolvidas ao longo do processo de formação de cada indivíduo.

A arte vem recebendo uma atenção diferenciada no que se refere a sua inserção na educação básica. Embora muito ainda tenha que ser feito para que ela efetivamente contribua ao desenvolvimento integral das crianças, há pesquisas, publicações, práticas e reflexões importantes que procuram inserir a arte como um conhecimento específico e essencial no processo educacional infantil. O Caderno 6 do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015) é um exemplo nesse sentido. Nele, constata-se que “possibilitar o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar, ainda nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, é uma necessidade para a formação intelectual e mais humanizada das crianças” (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA, 2015, p. 8). Este parece ser o grande desafio para arte-educadores: insistir e persistir na prerrogativa de que a arte esteja ao lado, nem além, nem aquém, de conteúdos relacionados a português e matemática, por exemplo.

Sendo uma necessidade para a formação integral das crianças, a arte não pode ser considerada como algo dispensável, uma experiência relegada ao segundo plano; uma atividade que é realizada quando todas as outras áreas do conhecimento já foram contempladas. “Artes na escola não é luxo, nem supérfluo, mas um direito de todas as crianças.” (MÖDINGER et al., 2012, p. 15.) Assim, não podemos nos dar o luxo de ignorar a presença da arte na vida das crianças e, portanto, excluí-la do tempo/espço destinado ao seu aprendizado. A arte reivindica seu direito no processo educativo das crianças e deve estar presente de forma plena e expressiva.

É uma experiência que precisa ser significativa, proporcional à relevância que a expressão artística tem no contexto social em que vivemos. Por isso, “não mais se pretende desenvolver uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas aspira-se influir positivamente no desenvolvimento cultural desses alunos através do ensino/aprendizagem das artes visuais, dança, música e do teatro” (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA, 2015, p. 10). Basta analisar qualquer contexto social, econômico, cultural e geográfico brasileiro para concluir que as quatro linguagens artísticas permeiam decisiva e constantemente a vida das crianças brasileiras. E ninguém contesta que o que elas já vivenciam em seu contexto seja significativo; a questão é ampliar seus horizontes e descobrir a riqueza e a variedade de manifestações existentes, dar-lhes a oportunidade de manifestar-se, com todos os recursos e possibilidades possíveis em cada linguagem.

Nesse sentido, assim como a língua portuguesa, a matemática e a geografia, as artes constituem uma forma de expressão, de ver e sentir o mundo em que se vive. Por isso, “tratar de artes na escola é mais do que uma atividade acessória ou meramente ilustrativa das disciplinas mais ‘sérias’ do currículo escolar” (MÖDINGER et al., 2012, p. 13). A arte reivindica seu lugar enquanto parte constitutiva do ser humano lá e onde acontece a formação social e cidadã de cada pessoa, e a escola é um tempo/espço privilegiado para essa formação. Assim, o desafio que temos, enquanto professores e professoras das séries iniciais, é retirar a arte de seu papel de atividade meramente acessória e ilustrativa para transformá-la em uma experiência necessária e significativa.

Não há dúvidas de que o ideal é ter professores especialistas em cada uma das quatro linguagens da arte em sala de aula. E precisamos seguir buscando esse ideal. Mas essa idealização não pode obscurecer o que já é possível fazer a partir da atuação das professoras unidocentes. Nesse sentido, é preciso evitar o erro pe-

rigoso de compreender a arte como algo dado apenas para um grupo seleto de pessoas; algo como um dom ou um talento exclusivo. Como destaquei anteriormente, a arte é um conhecimento que pode ser aprendido e desenvolvido por todas as pessoas. “O conhecimento em artes pode ser aprendido e lapidado, não se trata de ter ou não dom ou talento; todos têm o direito de saber mais sobre artes.” (MÖDINGER et al., 2012, p. 20.)

E quando se fala em saber mais sobre artes, trata-se de uma formação capaz de auxiliar as crianças a relacionar-se com as linguagens artísticas de forma integral e abrangente. O Caderno 6 do PNAIC adotou a abordagem triangular, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, como estratégia do ensino da arte. Essa abordagem “defende a aprendizagem das linguagens artísticas por meio do diálogo entre as ações do *ler, fazer e contextualizar arte*” (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA, 2015, p. 9, grifo nosso). Ainda segundo o mesmo caderno, “a abordagem triangular oferece elementos para pensar as diferentes linguagens da arte – artes visuais, dança, música e teatro – respeitando as especificidades de cada uma delas” (VIDAL et al., 2015, p. 96). Vale destacar ainda que não há uma sequência engessada para organizar as três ações da abordagem triangular. Na verdade, elas geralmente acontecem de forma interligada e inter-relacionada, sendo que qualquer uma das ações pode ser o desencadeador de uma experiência artístico-estética em cada uma das linguagens (VIDAL et al., 2015, p. 37). A questão é não se limitar a nenhuma das três ações, o que será sempre uma abordagem limitada em qualquer uma das quatro linguagens.

Na prática, significa apreciar obras de arte (assistir a peças de teatro, concertos musicais, performances de dança, visitar galerias de arte); apropriar-se das diferentes técnicas e habilidades envolvidas em cada linguagem através da experimentação; expressar-se por meio de pinturas, colagens, fotografias, escul-

turas, dramatizações, composições musicais, danças; conhecer a história de artistas, períodos, contextos de atuação e nascimento das diferentes manifestações de arte. Naturalmente, o campo é infinitamente abrangente, mas ter essa complexidade em mente na hora do planejamento contribuirá para uma abordagem triangular consistente.

A MÚSICA ENQUANTO DISCURSO SONORO

“A atividade humana que chamamos música é uma rica forma de discurso.” (Keith Swanwick)

Essa rápida introdução sobre a essencialidade da presença das quatro linguagens da arte nos anos iniciais do ensino fundamental serve de pano de fundo para pensar de forma mais aprofundada sobre uma das linguagens especificamente: a música. Como anunciado por Swanwick, na epígrafe que abre esta seção, a música é uma forma rica e profunda de discurso. E para ler, fazer e contextualizar música, é preciso apropriar-se de alguns fundamentos do discurso musical.

É possível iniciar compreendendo conceitos básicos. Cantar, tocar e percutir, entre outros, são formas de explorar e organizar o discurso musical. Cecília Cavalieri França (2006, p. 70), com base em Swanwick, denomina essas formas de organização da expressão através da música como “conceitos fundantes” ou “dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical”, que são: “materiais sonoros, caráter expressivo e forma”.

Para França, essas dimensões são cumulativas e, por isso, estão imbricadas no discurso sonoro. “Materiais sonoros são organizados em gestos (motivos ou frases) que incorporam diferentes nuanças de caráter expressivo.” (FRANÇA, 2006, p. 70.) Quando falamos de materiais sonoros, estamos nos referindo a todo e qualquer objeto que possa produzir som, mas também às cinco

características de um som: **altura**, que distingue sons graves de sons agudos; **intensidade**, que organiza os sons entre fortes e fracos; **duração**, que refere sons curtos e longos; **timbre**, característica do som relacionada à fonte sonora, à identidade do som; e a educadora musical Teca Alencar de Brito (2003, p. 19) acrescenta ainda a “**densidade** [...]”, que se refere a um grupo de sons, caracterizando-se pelo menor ou maior agrupamento de sons num lapso, ou seja, pela rarefação ou adensamento”. Compor uma obra musical, independentemente da sua grandeza ou qualidade, é organizar os materiais sonoros (objetos sonoros, instrumentos musicais, vozes e suas características) de maneira a produzirem um discurso com algum sentido e intencionalidade.

Compreender e exercitar a audição para reconhecer essas características fazem parte do domínio da condição material e sensorial do som. No entanto, isso ainda não é fazer música enquanto linguagem ou discurso, segundo França e Swanwick. Todas essas características do som bem como os objetos sonoros e instrumentos musicais que possibilitam sua emissão se tornam música na medida em que são arranjados, combinados, contrapostos, sobrepostos, interpostos, silenciados, repetidos para expressar e/ou provocar sensações, sentimentos, movimentos, atitudes, etc. E as duas dimensões que dão conta desses estados do ser são o caráter expressivo e a forma. “Swanwick afirma que a caracterização expressiva e a forma elevam os sons da sua condição material e sensorial ao nível do discurso.” (FRANÇA, 2003, p. 52.)

O Caderno 6 do PNAIC, ao tratar das dimensões do discurso musical, lembra que é preciso pensar a música de forma integral e não fragmentada. Pouco adianta dominar a percepção ou a emissão de diferentes alturas, timbres, durações, intensidades e densidades, de forma fragmentada e através de exercícios isolados e cansativos, se não desenvolvermos a sensibilidade de transformar essas dimensões em um discurso expressivo. A música é “uma linguagem artística que

se fundamenta na manipulação da relação entre sons e silêncio, mas sempre com um objetivo que vai além do acaso e tem objetivo estético” (ROMANELLI, 2015, p. 54). Daí a importância, a partir da abordagem triangular, de motivar as crianças a, mediante domínio do material sonoro, experimentar a expressão pessoal através de improvisações e composições. “A composição permite agir criativamente, selecionar e rejeitar ideias, transformá-las, reconstruí-las e reintegrá-las em novas formas.” (FRANÇA, 2003, p. 54.)

Vamos pensar sobre essas dimensões a partir de dois exemplos. O primeiro é uma canção muito conhecida do nosso folclore. Será que já nos perguntamos por que temos vontade de marchar quando ouvimos a canção *Marcha, soldado*? Por causa do título e da letra da canção? Pode ser, mas, mesmo se não soubéssemos o título e ela fosse apenas tocada por um ou mais instrumentos, respeitando seu caráter expressivo e sua forma, ainda assim teríamos vontade de marchar.

Temos vontade de marchar por causa da seleção e organização dos materiais sonoros, em especial a duração dos sons e o ritmo. Além disso, ela é composta com um acento ou pulso forte seguido de um fraco. O acento ou pulso forte quase sempre ocorre após um movimento descendente da melodia. Ainda quanto à duração dos sons, eles estão organizados em um som um pouco mais longo (o acento forte) seguido de dois sons curtos (acento fraco). Essa pulsação binária forte-fraco perpassa toda a melodia. Tal organização dos materiais sonoros (altura, duração e intensidade) executada num andamento acelerado e bem marcado (caráter expressivo) é o que nos faz sentir vontade de marchar. Agregue-se a tudo isso a escolha dos instrumentos musicais (timbre) para executá-la: se ela for tocada por metais como trompete, tuba e trombone, acompanhados de instrumentos de percussão (surdo e caixa, por exemplo), será muito difícil ficar parado sem movimentar as pernas no ritmo da marcha.

Um outro exemplo é uma composição coletiva que procura recriar a sonoridade de uma tempestade tropical. Ela envolve todos os conceitos fundantes tratados até aqui. O objeto sonoro normalmente usado nesta atividade são copos de plástico, geralmente de requeijão. No entanto, é possível realizar a mesma experiência usando somente mãos, pernas e pés.¹ Antes de iniciar o processo com os copos, a turma procura descrever o que acontece numa tempestade: ela inicia com uma brisa suave, depois o vento fica mais forte, vêm os primeiros pingos de chuva, que também vão se intensificando, e, por fim, raios e trovões indicam o auge do fenômeno climático. A tempestade, então, vai se dissipando, cessam os trovões, a chuva vai diminuindo, assim como o vento, restando a brisa suave, que também para ao final de tudo.

Feita essa sensibilização, as crianças iniciam explorando os diferentes sons que se pode fazer com um copo, sempre procurando identificar as propriedades do som. Em conjunto, a turma inicia roçando levemente o copo sobre a mesa ou na palma da mão (a brisa suave). Os pingos de chuva são tocados primeiro percutindo a unha levemente no fundo do copo, depois com a lateral do copo sobre a mesa e, por fim, com a boca do copo sobre a mesa. É o momento da chuva bem forte. Os trovões são o momento mais esperado, pois então se bate com mãos e copos na mesa, todos ao mesmo tempo, num estrondo fortíssimo, mas não muito longo. Repete-se o som dos trovões por algumas vezes e inicia-se a volta à calma da tempestade, realizando todos os movimentos invertidos até cessar a brisa suave. Os materiais sonoros mais explorados em todo esse processo são: o timbre (diferentes sons para diferentes momentos da tempestade); o ritmo (sons longos e curtos); a

1 Ver, por exemplo, a performance do grupo Perpetuum Jazzile interpretando a canção África. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yjbpwlqp5Qw>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

intensidade (sons fortes e fracos); a dinâmica (crescendo e decrescendo) e a altura (sons agudos e graves).

A experiência da tempestade tropical dificilmente seria entendida como música nos parâmetros ocidentais vigentes até o final do século passado, quando a melodia e a harmonia, naturalmente enriquecidas pelo ritmo, definiam o que se poderia chamar de música. No entanto, essa realidade mudou e hoje podemos concordar com Brito (2003, p. 25): “se o parâmetro altura [...] predominou na música ocidental desde a Idade Média até o final do século XIX, o timbre tornou-se o parâmetro por excelência no século XX, pela ampliação das fontes sonoras que foram incorporadas ao fazer musical”. A consequência dessa mudança é a abertura para um número infinito de possibilidades timbrísticas para enriquecer ainda mais o discurso musical.

A propósito, cabe aqui uma rápida reflexão sobre o conceito de música, que também sofreu alterações importantes a partir do século passado. Muito mais do que uma organização de sons agradáveis ao ouvido, a música hoje é entendida de forma mais abrangente, capaz de incluir todas as manifestações musicais surgidas no século XIX. Baseada em Hans-Joachim Koellreutter, Brito (2003, p. 26) afirma que música “é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo”. Na mesma direção, o compositor e educador musical canadense Murray Schafer (2011, p. 23, destaque do autor), depois de um longo exercício de reformulação do conceito, realizado coletivamente com seus alunos, afirma: “MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMO, MELODIA ETC.) COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA”. O texto está assim em caixa-alta como uma forma de dizer: é daqui que partimos para pensar e fazer música. Há inúmeras outras definições, algumas ainda mais abrangentes do que essas, mas essas duas são bastante contundentes por destacarem os termos que parecem decisivos: sons e silêncios, organização e intencionalidade.

Depois desses exemplos em relação à organização das dimensões primordiais do discurso musical, necessitamos ainda de mais três conceitos para percebermos onde essas dimensões fundantes se concretizam. São “as modalidades de composição, apreciação e performance” (SWANWICK apud FRANÇA, 2006, p. 71). É nessas três modalidades que vamos selecionar materiais sonoros e organizá-los de maneira expressiva – a composição; ou perceber a presença e as variadas possibilidades de uso dos materiais sonoros – a apreciação; ou ainda expressar nossa seleção e organização de materiais sonoros – a performance; procurando compreender como esses materiais sonoros foram e são organizados em diferentes contextos históricos e geográficos.

Chegamos assim, na música, à abordagem triangular da qual trata o Caderno 6 do PNAIC. O *ler*, na expressão musical, significa na verdade ouvir, apreciar obras de diversos compositores, incluindo aí as composições dos colegas de sala de aula; o *fazer* divide-se em organizar sons e silêncios – a improvisação e composição – bem como executá-los através da interpretação de partituras de outros compositores; e o *contextualizar* refere-se ao conhecimento histórico e geográfico das mais variadas expressões musicais mundo afora.

A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“E eu corri pra o violão num lamento/ e a manhã nasceu azul./ Como é bom poder tocar um instrumento!”
(*Tigresa*, Caetano Veloso)

O final da clássica canção *Tigresa*, de Caetano Veloso, conforme a epígrafe acima, praticamente se opõe às falas das professoras quando perguntadas sobre seu conhecimento musical. Suas respostas giram em torno das seguintes expressões: “eu não en-

tendo nada de música” e “eu sou um zero à esquerda pra música”. Talvez um dos primeiros desafios para que a música seja efetivamente experienciada nos anos iniciais do ensino fundamental seja transformar essa crença de “zero à esquerda em música”. Um dos caminhos é fazer uma retrospectiva musical desde a infância, valorizando todas as experiências musicais que fazem parte da vida de cada pessoa. O mesmo pode ser dito em relação às crianças. Também elas têm uma bagagem musical significativa. Parte-se, assim, da premissa de que “tanto nós quanto nossos alunos temos experiências musicais significativas que permitem afirmar que nem professores nem alunos podem ser considerados completamente ‘iniciantes’ em música” (ROMANELLI, 2015, p. 52).

Voltando à comparação anterior, a canção de Caetano expressa o prazer de tocar um instrumento a ponto de azular uma manhã de ressaca; já o comentário das professoras sugere que esse deleite é reservado a algumas pessoas privilegiadas e talentosas, pessoas que receberam o “dom” de tocar um instrumento. Sobre essa questão, ainda muito presente em nossos dias, Romanelli (2015, p. 49), no Caderno 6 do PNAIC, adverte: “dom? A aprendizagem formal em música não depende de dom, mas sobretudo das oportunidades que cada um tem. Essas oportunidades estão geralmente ligadas a questões sociais, culturais e econômicas”. Brito também enfatiza que saber expressar-se através da linguagem musical é uma questão de ter ou não acesso aos conteúdos que constituem essa linguagem: “longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os ‘talentos naturais’, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas” (BRITO, 2003, p. 53). Buscar essas experiências orientadas é desafio para uma formação continuada das professoras unidocentes. Oferecê-las é tarefa dos cursos de licenciatura em Música e em Pedagogia.

Outra questão importante se refere ao objetivo da educação musical na escola. Assim como na educação em geral, também a “educação musical não visa à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças hoje” (BRITO, 2003, p. 46). Estamos superando, ainda que lentamente, o discurso de que as crianças são o futuro da nação. Elas são, estão presentes e participam ativamente da construção sociocultural na qual estão inseridas, incluindo aí tudo que se refere à música. Daí advém um princípio importante para a formação musical: partir do conhecimento e das experiências musicais das crianças. Segundo o educador musical inglês Keith Swanwick (2003, p. 66), “discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais”. A conversa inicia por algo conhecido. O cantor favorito, um padrão rítmico, a trilha sonora de um filme, o *hit* do momento, por exemplo, podem ser pontos de partida para contextualizar, fazer e ler música.

No entanto, essa conversa inicial tem por objetivo ir além, desenvolver-se, buscar novos discursos, descobrir novas formas de expressar-se através dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais. Ampliar o repertório é um dos objetivos importantes dessa conversa inicial. “Nossos alunos merecem o contato com trabalhos artísticos que instiguem suas curiosidades, inteligências, percepções, e mesmo as crianças pequenas podem dialogar com trabalhos complexos”, como afirmam Mödinger et al. (2012, p. 23).

Quero exemplificar essa afirmação com uma experiência com crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Vivenciei com elas a audição e a apreciação da obra *Winter Solstice*, de Murray Schafer (2004). É uma obra muito complexa e nada convencional. Mesmo assim, os alunos de todas as turmas ouviram em total concentração. Mas, a fim de

que essa experiência – que, na abordagem triangular, seria o *ler* – fosse significativa para as crianças, houve todo um preparo para que crianças com seis anos de idade pudessem apreciar, fruir a partir da sua experiência, a passagem pelas sombras geladas do hemisfério norte, que é o tema da obra em questão. Ou seja, a experiência musical, nesse caso, iniciou pela ação *contextualizar* da abordagem triangular, situando a obra social e geograficamente, apresentando o compositor, mostrando a partitura e apontando como Schafer desenhou nela os sons que o coro deveria interpretar. Além dessa atividade, as experiências anteriores procurando conhecer a paisagem sonora da escola certamente contribuíram para que a experiência fosse rica e envolvente naquele momento. Além dessa explicação, a sala de aula foi escurecida e se transformou numa espécie de cinema, onde apareceu “uma televisão gigante”, como constatou um aluno quando projetei a partitura no quadro branco da sala.

A educação musical com as crianças pode girar em torno de experiências como essas, mediante constante envolvimento com materiais sonoros, caráter expressivo e forma. Esse envolvimento acontece através da composição, da apreciação e da performance, não necessariamente nessa ordem, como já foi destacado. Aliás, não há como estabelecer uma ordem. Porque a *apreciação* enriquece a composição e melhora a *performance*; a *composição* facilita a apreciação e fomenta a *performance*; e a *performance* proporciona a apreciação e dá sentido à *composição*. Correndo o risco de cair em contradição, acrescente-se a importância crucial da composição, talvez por ser a ação mais negligenciada e também a mais desafiadora. Essa ênfase é encontrada também na obra de Swanwick (2003, p. 68):

a composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade

para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal.

Para o professor ou a professora, importa também ter a consciência de que a música é mais do que meio para organizar a disciplina ou aprofundar conteúdos de outras disciplinas. Essa discussão pode ser mais bem compreendida a partir de duas concepções, aparentemente antagônicas, da forma como a arte em geral e especificamente a música são usadas em sala de aula. Citando a arte-educadora Célia Almeida, Romanelli (2014, p. 66, 2015, p. 59) aponta para as visões contextualista e essencialista da música. Na primeira, a música aparece como meio para atingir objetivos não relacionados ao desenvolvimento do discurso musical. Entram aí as canções de comando para guardar brinquedos, preparar-se para o lanche; composições ou paródias para decorar os nomes das letras ou de países; ensaio de canções para datas especiais, como Dia das Mães, Páscoa, Natal, etc. Já na concepção essencialista, o único objetivo é a abordagem e o desenvolvimento de conteúdos relacionados à música enquanto área do conhecimento.

Romanelli (2014, p. 66) defende que se deve evitar os extremos, alegando que é possível conciliar as duas abordagens. Cita como exemplo a canção folclórica francesa *Freire Jaques*, cuja melodia é amplamente difundida nas escolas brasileiras com diferentes versões: “meu lanchinho vou comer”, “polegares, onde estão?”, “motorista, olha o poste”, entre outras. Cantada nessas versões, a canção contempla a concepção contextualista de arte. No entanto, é possível partir dessas versões para cantar o cânone *Freire Jaques*. Além da questão do canto, é possível abordar temas como a riqueza das canções folclóricas pelo mundo bem como explorar a

forma musical cânone. Pode-se ainda compor pequenos arranjos com objetos sonoros ou instrumentos de percussão de forma coletiva e participativa.

Com base nessa visão equilibrada da maneira como a música é abordada em sala de aula, é possível afirmar que ela virá a acontecer de diferentes formas: através de sequências didáticas, de projetos específicos, em projetos interdisciplinares ou mesmo no estudo de diferentes conteúdos. O seu emprego em datas comemorativas também segue sendo uma forma de aproximação das crianças com um repertório musical mais amplo. Cabe ao professor, a partir dos seus conhecimentos e da sua criatividade, aproveitar a canção para explorar aspectos musicais que muitas vezes passam despercebidos.

Ter acesso a materiais de boa qualidade também é um aspecto importante para enriquecer a inserção da música no planejamento dos anos iniciais. Nesse sentido, vale a pena acessar o site da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem)². Além de informações sobre materiais e anais de congressos e encontros na área da educação musical, a revista *Música na educação básica*³ é um material muito rico em atividades planejadas para crianças dos anos iniciais. A revista apresenta uma série de atividades que auxiliam no sentido de “ensinar música musicalmente” (SWANWICK, 2003), conjugando essas atividades com reflexões teórico-pedagógico-musicais.

O Caderno 6 do PNAIC⁴ também é um material de fácil acesso e que abrange as quatro linguagens da arte, como já mencionado. Além do texto sobre educação musical, o caderno traz também subsídios para as outras três linguagens: artes visuais, dança e teatro.

2 Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br>.

3 Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp>.

4 Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/61-caderno-6-a-arte-no-ciclo-de-alfabetizacao>>.

Também há diferentes grupos e projetos de educação musical facilmente acessíveis na internet. Alguns deles são: Barbatuques (explora os sons corporais), Grupo Palavra Cantada (com vários CDs e DVDs gravados, também dispõe de muito material na internet), Grupo Tiquequê, Grupo Triii e Grupo Stomp são algumas opções interessantes para desenvolver atividades musicais com as crianças. Outro site que pode contribuir ao planejamento da educação musical nos anos iniciais é o Musiped, do educador musical Marcus Vieira.

Além dessas, muitas outras experiências e possibilidades estão à disposição. Importa analisar com cuidado e com critérios bem definidos para selecionar o que de fato pode contribuir para concretizar as ações de ler, fazer e contextualizar música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sim, ainda existe um papel para os professores! [...] Eles podem auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudadas.”
(Keith Swanwick)

Swanwick certamente está falando aqui para professores licenciados em Música, que não é o caso da maioria das pessoas que leem este texto. Por isso, para os professores unidocentes, fica a tarefa e o desafio de buscar formação continuada específica na área da educação musical. E há legislação que assegura e dá legitimidade a essa formação. A Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, § 2º, determina: “compete às Secretarias de Educação: [...] II – promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da educação básica” (BRASIL, 2016, p. 42). Portanto, é possível cobrar das redes municipais e estaduais de educação formações que contemplem a área da educação musical.

Muito ainda pode ser dito e observado quando se trata da inserção das artes nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo deste texto é motivar professores unidocentes a inserir com mais propriedade os conteúdos da música em suas aulas, auxiliá-los a compreender a riqueza e o poder que o discurso musical pode ter e tem em sala de aula e motivá-los a ir em busca dessas possibilidades. E o mais importante: que a música seja experienciada, vivida em sala de aula. É o que também Romanelli (2015, p. 54) defende no Caderno 6 do PNAIC, baseando-se nos princípios de Swanwick: “esse autor defende que, mesmo dando atenção às questões técnicas e teóricas da música, seu caráter de vivência jamais pode ser abandonado, de forma que a musicalidade seja sempre um objetivo maior”.

“Ouça! Consegue ouvir? A música? Eu consigo ouvi-la em qualquer lugar: no vento, no ar, na luz... A música está em tudo ao nosso redor. Tudo o que temos que fazer é ouvir.” (O SOM..., 2007.) Deixo a recomendação final do personagem do filme *O som do coração* como inspiração e desafio para que os sons presentes ao nosso redor, dentro e fora da escola, transformem-se em elementos para desenvolver a sensibilidade musical das crianças, lendo, fazendo, contextualizando ou apreciando, compondo e conhecendo a música que ecoa dentro e fora de cada pessoa.

Ampliando e parafraseando a recomendação do menino, eu diria: A arte está em tudo ao nosso redor. Tudo o que temos a fazer é

ouvir,

ver,

tocar,

sentir,

mover,

(co)mover(-se)

e aceitar o desafio de expressar(-se) por meio das linguagens que a arte nos oferece.

REFERÊNCIAS

BELOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Org.). **Educação musical e pedagogia**: pesquisas escutas e ações. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

BELOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELOCHIO, C. R. (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016. Seção 1, p. 42.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

_____. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. O papel da música na educação infantil. **Ecos Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul./dez. 2010.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MAGALHÃES, A. D. T. V.; VIDAL, F. S. L.; SILVA, R. Ensino da arte na contemporaneidade: alguns pressupostos e fundamentos. In: BRASIL. Ministério

da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MÖDINGER, C. R. et al. **Práticas pedagógicas em artes**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

O SOM do coração. Direção: Kirsten Sheridan. Estados Unidos: Warner Bros., 2007. 1 DVD (102 min).

ROMANELLI, G. G. B. A música em todo lugar e também na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 61-71, set./dez. 2014.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp. 2011.

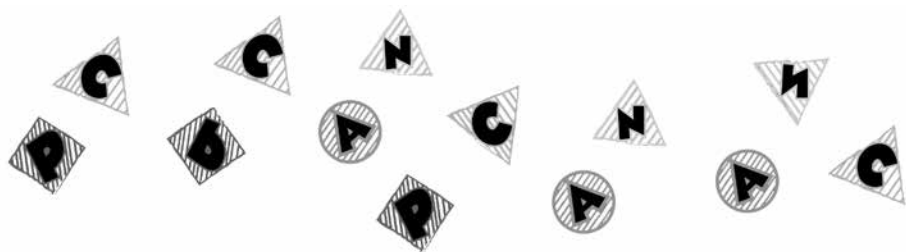
_____. **Winter Solstice**. Interpretação: Vancouver Chamber Choir, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CH772v_uf80>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VIDAL, F. S. L.; CARVALHO, J. R.; SILVA, R. O ensino das artes visuais no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2015.

VIDAL, F. S. L. et al. Palavras, sombras e sons: experiências estéticas vivenciadas na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2015.



ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: URGENTE E IMPRESCINDÍVEL

CRISTINA MARIA ROSA

ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA

Processo de apresentação da arte literária aos pequenos, a alfabetização literária tem como pressuposto a atitude organizada, constante e qualificada de um mediador – uma pessoa que “estende pontes entre os livros e os leitores” (REYES, 2014, p. 213), uma vez que “não existe qualquer dúvida que gostar de ler é hábito adquirido e nada tem a ver com predisposição genética”, de acordo com Antunes (2011, p. 5). Para Zilberman (2003, p. 26), a literatura infantil “atinge o estatuto de arte literária” quando apresenta aos leitores “textos de valor artístico” e profunda “qualidade estética” e “não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor”.

Na infância a criança ainda não lê sozinha, e é no processo deliberado de apresentação do livro e dos *ritos do ler* que ocorre a formação do leitor literário. Partilhada desde muito, a memória dos contos de encantamento que hoje se encontra escrita, é, de acordo com Calvino (2006, p. 16), “o catálogo dos destinos que podem caber a um homem e uma mulher, sobretudo pela parte de vida que

justamente é o perfazer-se de um destino [...]”. Ao escolher o que ler e indicar como essa prática integra o curso do letramento, legamos parte estruturante de nossa cultura, uma vez que o contato com a “arte literária, objeto da leitura literária, tem seu espaço bem marcado em nossa sociedade” (PAULINO, 2014, p. 177).

Diferentemente da linguagem realista, aquela que “usamos correntemente, na vida e no trabalho”, a linguagem literária “oferece uma multiplicidade de leituras ou de significados” e, através dela, “o leitor ou ouvinte sente-se livre” para escolher textos que dialogam “com as suas interrogações” (COLASANTI, 2015, p. 2). Para apresentar ao leitor tal diversidade, é imperativa a escolha criteriosa de obras literárias e, ao mesmo tempo, a integração das crianças, desde tenra idade, a *comportamentos leitores*. Nesse tempo – os primeiros anos da vida –, a leitura deve ser um investimento do adulto que “vai dando sentido” às páginas com sua “presença e sua voz” (REYES, 2014, p. 213), uma herança que vai sendo transmitida como capital para suportar as tempestades, os abandonos, a morte. De acordo com Rosa (2017b, s.p.), “a morte nos contos maravilhosos é eminente e não são vicissitudes (fome, doença, terremoto, inundações) que a apresentam aos personagens. Não. Quem apresenta a morte aos pequenos, às meninas, às mocinhas, são mães, pais, madrastas, madrinhas, irmãs, vizinhas...”.

Na cultura escrita, a literatura, “por ser expressão máxima da arte de pensar e escrever”, é que oportuniza “conhecer e refletir sobre o mundo e as pessoas, de forma livre”, favorecendo o “desenvolvimento da crítica e da criação” (SERRA, 2015, p. 1). De acordo com Ana Maria Machado (2002, p. 17), é uma “pena e um desperdício” ignorar o “imenso patrimônio” de “obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos”, fenômeno que ocorre mais frequentemente do que podemos supor.

Preponderante na primeira infância, a alfabetização literária é insubstituível. De efeitos longevos, a mediação – trabalho inten-

cional e qualificado do adulto – é a atitude mais impactante a ser ofertada na escola e se distingue do contato espontâneo com livros. Ao escolher “por que ler” e “como ler”, o mais experiente apresenta as várias dimensões de um texto: sua materialidade gráfica, as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros tantos aspectos da escrita literária. Ao produzir “consciência das propriedades implícitas da linguagem”, o mediador convida crianças ao “universo letrado desde a primeira infância”, de acordo com Cardoso (2014, p. 212), e oferta contato com a “experiência humana”, a “realidade que a literatura aspira compreender”, nas palavras de Todorov (2012, p. 77).

O consenso teórico – a arte literária é um legado que deve ser partilhado com os pequenos desde tenra idade em casa e na escola – encontrado entre os pesquisadores aqui referidos se explicita, também, entre especialistas que redigiram a Base Nacional Comum Curricular, para quem ouvir a leitura de textos pelo professor “é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade”. No excerto do documento, o valor do livro e seus ritos:

sobretudo a presença da literatura infantil na educação infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, [...] propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da

compreensão da escrita como representação da oralidade (BRASIL, 2017, p. 37-38).

Nesse processo – o da audição e fruição de parte da cultura – há incentivo à escuta atenta, a possibilidade de explicitação de questionamentos, o convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas. No documento, os autores ressaltam que a leitura feita por um adulto a um pequeno é uma “alternativa para introduzir a criança no universo da escrita” (BRASIL, 2017, p. 38).

LITERATURA INFANTIL

Entendendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, é necessário pensar em possibilidades de letramento literário na escola desde essa etapa. Letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Tem início “com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida” e “não há letramento literário “sem o contato direto do leitor com a obra” (COSSON, 2014, p. 185).

O princípio aqui acionado é que crianças bem pequenas já podem ser apresentadas ao livro, artefato cultural de singular relevância em nossa cultura. E essa incumbência cabe aos *maduros da espécie*, que devem estar preparados a selecionar obras que fascinam, transmitindo a arte da leitura em interações frequentes, diversas e cada vez mais complexas.

Ao pactuar que o contato intenso e plural com gêneros textuais integra o processo de apreensão da cultura escrita, essa prática – a apresentação do livro e dos ritos do ler – pode e deve ser incorporada, como atividade educativa, aos cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – instrumento normativo com parâmetros e critérios para a organização das instituições e das práticas educativas – estabelecem como eixos orientadores as interações e

a brincadeira, numa clara demonstração de que são as crianças e a infância as referências para a construção do currículo nessa etapa educacional.

Precedida pela produção de obras literárias e se estendendo à recepção destas pelos pequenos, deve haver protagonismo adulto nesse processo, uma vez que o mediador não controla o que é produzido no mercado literário nem como as crianças vão usufruir o que passam a conhecer. No entanto, o adulto pode e deve escolher o que ler, quando ler e como ler. Desse modo, compromete-se com um projeto para os novos leitores, uma vez que conhece o valor social do artefato cultural, seus usos e práticas e pode dar curso aos primeiros e mais significativos encontros entre a criança e a arte literária. É neste contexto que o livro para crianças tem destaque.

Ao se dirigir ao leitor em seu livro intitulado *O gato e o escuro*, Mia Couto (2008) questiona o adjetivo “infantil” atribuído à literatura para crianças, afirmando que não sabe se alguém pode fazer livros “para” crianças. Para o enigma, menciona um “idioma em estado de infância”:

na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros “para” adultos. O que me encanta no acto da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância. E lidar com o idioma como se ele estivesse ainda em fase de construção, do mesmo modo que uma criança converte o mundo inteiro em um brinquedo (COUTO, 2008, p. 5).

A literatura infantil, para Cademartori (2014, p. 199), é “um gênero literário definido pelo público a que se destina”, isto é, produção literária voltada para a criança. A principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. Isso pressupõe que sua linguagem, seus temas e

pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico (CADEMARTORI, 2006). Observável empiricamente nas obras e, atualmente, nos espaços destinados à infância em livrarias e bibliotecas, é a partir desse juízo “que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros” (CADEMARTORI, 2014, p. 199). A autora reitera que o que é classificado como literatura infantil está intimamente conectado às concepções que a sociedade tem da criança e, também, do entendimento do que seja infância. Conceitos instáveis, que variam em diferentes épocas e culturas, *criança* e *infância* nem sempre foram protagonistas da produção livreira e esta, raras vezes, foi considerada “arte literária”.

Em busca de um conceito, Peter Hunt (2010) apresenta um “estado da arte” na obra *Crítica, teoria e literatura infantil* e, necessariamente, se compromete a pensar sobre a criança e a infância:

em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja. Assim, devemos ser muito cautelosos acerca do descompasso entre as interpretações de um livro feitas quando este é publicado e as interpretações realizadas em outros períodos, com contextos sociais diferentes (HUNT, 2010, p. 94-95).

Nas palavras de Hunt (2010, p. 96), “a literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças”. Esse modo de pensar possibilita agregar a ideia de que livros infantis seriam apenas os essencialmente contemporâneos, uma vez que os conceitos de infância mudam tão depressa que um livro “envelheceria” junto com a geração para a qual foi criado.

Se a literatura infantil ou o livro para crianças pode ser definido a partir do “leitor implícito” – um “leitor em formação e com vivências limitadas por força da idade” (CADEMARTORI, 2014, p. 199) –, como escolher o que, como e quando ler para crianças? E a quem cabe esse grupo de decisões?

PROTAGONISMO E MEDIAÇÃO

A recepção do livro na infância depende, sempre, das escolhas dos adultos que cercam as crianças: as obras – autores, gêneros, tipos, formatos – e também os ritos – por que e como ler, quando, em qual periodicidade, entre outros. É o familiar adulto e, na escola, os professores ou auxiliares que podem atuar como mediadores – aqueles que estendem pontes entre os livros e os leitores (REYES, 2014, p. 213). Beatriz Cardoso (2014, p. 211) considera difícil definir o termo mediador, uma vez que, além de seu significado estrito, este se refere a uma prática cuja intenção extrapola a “ação restrita de ler para que as crianças se relacionem com livros”, tornando-se um objetivo: “dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância”. Em suas palavras,

mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na educação infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si (CARDOSO, 2014, p. 211).

O valor social do livro insere-se nos procedimentos que o tornam objeto de prazer. Gostar de ler, no entanto, por não ser

atributo genético, é uma habilidade que precisa ser ensinada, produzida entre os seres humanos. O experimento, nesse caso, deve ser organizado pelo adulto, uma vez que bebês e mesmo crianças pequenas desconhecem o que é esse artefato, o que comporta e quais suas funções e precisam aprender a usufruir do contato, da leitura e de suas reverberações. Ao estudar e desenvolver procedimentos que tornam o livro literário objeto de prazer e saber, o professor indica conhecer a qualidade dos acervos disponíveis, os espaços a eles destinados e as políticas de formação, manutenção e ampliação dos conjuntos na escola.

Por desempenhar esse papel tão importante, é necessário querer, conhecer e realizar: querer formar leitores, conhecer a literatura e realizar eventos de letramento em casa e na escola. As consequências – a colheita desse investimento em saber o sabor – têm relação íntima com os espaços destinados ao livro na vida de cada um e na sociedade de maneira geral. Indicam o tamanho e a qualidade dos acervos acionados durante o processo de letramento literário e na formação intelectual e literária do professor como mais um dos elementos na produção do gostar de ler literatura, porta para os demais vínculos com a leitura, esta sim uma ideia consensual. Para Baptista (2015), são as relações entre acervos, espaços e mediações que balizam a literatura na educação infantil.

Para Delaine Bicalho (2014, p. 167), a leitura é “tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social” e pressupõe a “interação entre um escritor e um leitor”. Desejosos por “se comunicar”, autor e leitor são polos em um mesmo pacto, exercido em “condições muito específicas de comunicação”, uma vez que ambos têm “seus próprios objetivos, expectativas e conhecimentos de mundo”. Entender a leitura como atividade cognitiva pressupõe a execução de um grupo de operações mentais como “perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar,

sintetizar, entre outras”, todas nas quais se utilizam estratégias que ajudam a “ler com mais eficiência” (BICALHO, 2014, p. 167).

Bartolomeu Campos de Queirós (2011) entende esse *pacto* como a “verdadeira literatura”. Para ele, o autor de qualquer texto e, especialmente, do texto literário propõe um diálogo que necessita do leitor. Esse diálogo, esse entendimento, a nova obra que brota da interação autor-leitor é a verdadeira obra (no sentido da manufatura) literária. Insondável, experimentação, a *obra não escrita* revela o literário do pacto.

Ao diferenciar a leitura literária das demais, Paulino (2014, p. 177) afirma que a leitura literária é “uma prática cultural de natureza artística”. Ao realizá-la, se estabelece com o texto lido “uma interação prazerosa”. Para tal, é necessário um pacto entre leitor e texto que inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, pois é através dela que “se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”.

Compreendida como um processo de apresentação do mundo da literatura aos possíveis leitores – em que a obra e os ritos que a cercam são plenos de significado e demandam protagonismo adulto –, na alfabetização literária é preponderante a atitude de um *maduro da espécie* que se incumba de selecionar textos que fascinam e, ao fazer isso, transmite mais do que ensina a arte da leitura (PETIT, 2009, p. 22).

ACERVO E REPERTÓRIO: SIMILITUDES E DIFERENÇAS

A semelhança e as possíveis incongruências que existem entre os termos repertório e acervo literário dizem respeito a um só tema: os saberes prévios que o docente deve ter ao atuar como mediador de textos literários na escola.

Acervo e repertório, inicialmente, apresentam uma semelhança: os dois termos referem-se a *um grupo de*. No entanto, é

nas suas diferenças que residem os atributos mais delineadores de cada um dos termos. Enquanto acervo, pode significar “grupo selecionado para a um fim” ou “conjunto alocado em um local fixo ou digital” e ainda “coleção de uma pessoa ou local”. Já repertório é mais amplo e pode ultrapassar a memória do portador, uma vez que não é preciso “ter” para conhecer (ROSA, 2017a).

Para diferenciar acervo e repertório literário, é interessante lembrar que cada leitor tem um grupo de informações literárias e um conjunto de lembranças sobre momentos com os livros que, não raro, iniciaram na infância e se perpetuaram. É esse conjunto único, repleto de emoções e informações que tornam livros, autores, tramas, desfechos, gêneros os *prediletos* e se cristalizam como repertório. Aprimorado com ritos, modos, jeitos de ter e manipular os livros e incrementado com dados sobre o valor social desta ou daquela obra, o repertório literário pode ser acrescido da rede de relações que o conhecimento de uma obra e seus sentidos gera entre a comunidade de leitores. Assim, se torna pleno quando oportuniza dobrar-se sobre si mesmo e estabelecer uma prosa entre o real e o idealizado (QUEIRÓS, 2009).

Grupo de informações literárias único, um repertório é formado ao longo do tempo em que se herda, produz e usufrui informações, emoções, memórias, palavras, inventos. É plural e único ao mesmo tempo. Mas integra a cultura de um povo em um tempo. É desse modo o conjunto de saberes literários acumulados e que faz sentido nas relações consigo mesmo e com os demais.

No dicionário, repertório significa conjunto, índice, aglomeração, coletânea, compilação, coleção, grupo de saberes sobre algo, mas também conjunto de experiências de vida que cada um de nós possui. No caso de repertório literário, é o conjunto de experiências literárias que temos e consideramos importantes, imprescindíveis para o letramento. Assim, desde o primeiro contato com o livro e seu significado até a escolha por gêneros e autores pre-

diletos, há um longo processo de alimentação do que vem a ser repertório literário. Importante antes, durante e após a escola, o repertório é infinito, nem sempre passível de descrição e reverbera na vida do leitor para sempre.

Acervo, por sua vez, abarca o grupo de obras que um sujeito ou local – livraria, sebo, biblioteca, entre outros – possui. É um grupo nomeado, quase sempre organizado, que integra a biblioteca de alguém ou de um local como escolas e universidades. Pode ser real (material, impresso, físico) ou virtual, quando só está disponível para consulta on-line. E pode, também, ser representado por um catálogo de uma editora, um grupo de obras referentes a um tema e, ainda, as referências utilizadas em um programa de estudos ou trabalho científico. Nesse caso, recebe o nome de referências ou grupo de livros que dão sustentação a um tema, diálogo crítico e estudos ampliados.

Grupo de livros filiado ao gênero literário – composto por narrativas, poesia e dramaturgia, preponderantemente –, um acervo literário pessoal é composto por obras escolhidas a partir de critérios como gênero, autoria, predileção e recorte temporal. Pode ser modificado – ampliado ou reduzido – infinitamente. Ao lidar com um acervo literário individual, atributos do repertório literário como os *modos de uso* – ler, catalogar, ampliar, preservar, doar, selecionar, por exemplo – são utilizados, uma vez que todo acervo é fruto da ação humana de memorizar, guardar e compartilhar.

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DE OBRAS LITERÁRIAS

Quando da escolha de uma obra a ser lida para crianças na escola, é imprescindível ter critérios que antecipem a apresentação do artefato cultural. O primeiro critério a definir o que ler é ser o livro um representante da arte literária.

Como arte que disponibiliza diferentes autores, obras, gêneros a serem conhecidos, fruídos, pode-se escolher, entre muitos, a

mais aprimorada expressão da artesanania humana. Para isso, há critérios que indicam caminhos e, utilizando-os, pode-se selecionar com mais acuidade.

O primeiro critério a ser levado em consideração na escolha do que ler é a longevidade. Longevos, fascinantes e mágicos, os *contos de encantamento* – preponderantemente, as narrativas compiladas da oralidade por Charles Perrault (1697), Jacob e Wilhelm Grimm (1812-1815) e as criações do dinamarquês Hans Christian Andersen (1843) – persistem na memória coletiva em sucessivas reescritas e têm como característica a abordagem de temas humanos, como o amor, e nele a inveja, o ciúme, as disputas, as violações e o medo – do abandono, da solidão, da crueldade e da morte, entre outros. Tratados de maneira intensa, original e múltipla (CALVINO, 1993), esses temas encantam, produzem o desejo de serem desvendados desde tenra idade e, por isso, merecem integrar o repertório para as crianças.

Textos que possuem formas de expressão inusitadas, originais e de grande repercussão na própria história literária são representantes do segundo critério na escolha do que ler na escola. Nesse caso, a clássica “era uma vez”, expressão que principia parte considerável dos contos, tem significativo impacto na memória afetiva de gerações, sendo empregada sempre que se quer anunciar a leitura ou mesmo o mistério. Presente na arte literária, a linguagem metafórica e mesmo palavras ou expressões inventadas produzem tamanho efeito no leitor que ele acaba acreditando nelas, vivendo-as, multiplicando-as.

Ao tomar a inesgotabilidade como um critério para escolher o que ler, destaca-se as obras que, mesmo conhecidas, produzem novas, diferenciadas e infindáveis possibilidades de entendimento e fruição de si mesmas. Caráter intrínseco à obra, a inesgotabilidade revela-se com a longevidade, uma vez que demanda a leitura por gerações. No literário infantil, os recontos ou versões

de um conto original reinvestem a obra de significado e atualizam sua presença em acervos e repertórios.

O valor histórico e documental é mais um critério a ser considerado na seleção do que ler para crianças, uma vez que a arte literária precisa dizer de uma época, revelar modos de viver e pensar que antecedem aos dos atuais leitores; guardar uma forma de referenciar-se ao tempo e espaço no qual foi produzida. Um forte exemplo de obra literária para a infância que representa os critérios elencados é a de Monteiro Lobato (1888-1948): ela é longa, trata de temas humanos com intensidade, registra e simultaneamente inventa a complexidade de seu tempo, cria formas de expressão inusitadas, originais e de grande repercussão, tem valor histórico e documental e oferece uma possibilidade inesgotável de leituras.

Textos literários infantis são os que preveem a existência de elementos mágicos, fantásticos, inverossímeis que, na trama, são absolutamente possíveis de existir. A presença da magia ou de um elemento mágico, a necessidade de imaginação ou faz de conta, a ancestralidade ou pertencimento, a localização geográfica e temporal indefinida ou tempo e/ou espaço indeterminado, a literariedade ou linguagem metafórica e a ludicidade são critérios que devem ser agregados quando da seleção de uma obra para crianças.

Utilizados os critérios longevidade, inesgotabilidade, valor histórico e documental e magia, oportuniza-se uma conexão imediata com a imaginação, com o mundo que existe como desejo, possibilidade. Além disso, o texto literário deve propor situações inusitadas ou rerepresentar dramas humanos, como o abandono e a morte, duas recorrências plenas de sentido, e deve ser possível, através dele, brincar de transgredir a ordem, as leis, as regras, as idades. Trata-se de experimentar, na ficção, a dor e a delícia das impensadas decisões, por deleite, por curiosidade. Através dele se pode fingir *ser outro*: mais novo, mais velho, com poder, sem nenhum, com muito ouro, com quase nada.

Como espécie que através da linguagem se representa, temos a premência que é simbolizar. Assim, textos literários infantis representam a arte literária quando vinculados à condição de *humanos em sociedade*. Ao evidenciar o pertencimento, a literatura ensina que, um dia, em torno do fogo, ouviu-se e contou-se e, desse modo, inventou-se a linguagem. No entanto, a arte literária não é só alegria e encantamento. Tem o compromisso, por arte, de unir o lúdico – jogo de deleitar-se – com o útil, o posicionar-se. Brinquedos inventados através de um mecanismo incrível – o cérebro e a imaginação –, os textos literários infantis são “bobices e gostosuras”, como diz Fanny Abramovich (1997). Doce e útil, a literatura tem o compromisso de encantar o leitor e, ao mesmo tempo, torná-lo mais culto, mais perspicaz, mais inteligente, mais curioso.

Na escolha de livros a serem lidos, além da condição primeira de pertencerem à arte literária, é necessário observar alguns procedimentos como ler antes de apresentar e conhecer o público a quem será lido. Ao selecionar um acervo, deve-se considerar variados gêneros – abecedário, adivinha, biografia, causo, conto, cordel, fábula, história em quadrinho, lenda, lenga-lenga, narrativa, poesia, reconto, terror, trava-língua – e optar por editoras que investem em formato, cor, evidência de autoria – textos e ilustração –, durabilidade e paratextos de qualidade.

Em buscas na biblioteca ou quando da aquisição de exemplares para acervo, é imprescindível considerar *quem indica* – um leitor, um crítico – pois quem lê adora indicar livros aos demais e utiliza critérios para essa prática cultural. É prudente lembrar que um livro com um excelente ilustrador tem grande impacto na formação artística dos pequenos, além de observar seu valor, uma vez que, entre dois bons livros, há sempre um que tem custo-benefício mais favorável. Por fim, confie na emoção. Ao apaixonar-se por um livro, indique, releia, faça circular.

SABERES LITERÁRIOS E SABERES DOCENTES

Pensando no grupo de saberes que conformam a profissão docente¹, Paulino (2004) não intenciona fazer da apologia à literatura uma solução para os problemas do ensino. Pretende, ao afirmar que o literário é um saber fundante no exercício da docência, “reconhecer o lugar próprio da arte verbal na constituição de saberes que ultrapassam o nível técnico de aplicação direta sobre objetos” (PAULINO, 2004, p. 61). Para a autora, a literatura pode e deve ser reconhecida como saber docente pela sua peculiar capacidade de ser múltipla. Em suas palavras:

a literatura nos ensina que os espaços são múltiplos, que a par do geográfico existe o cultural, o mítico, o psíquico. A literatura nos ensina a lidar com o tempo do desejo movendo as páginas e a história para além do tempo do relógio. A literatura nos ensina a conviver com seres insólitos, complexos, intangíveis, em suas relações sofridas, conflituosas, tensas. A literatura nos ensina a captar e interpretar diferentes vozes sociais. A literatura nos ensina a conviver com medos, com clímax e desfechos surpreendentes (PAULINO, 2004, p. 61).

Na infância a criança ainda não lê sozinha e é no processo deliberado de apresentação do livro e dos ritos do ler que ocorre a formação do leitor literário. Para tal, é imperativa a escolha criteriosa de livros e a integração dos bebês ao comportamento leitor, uma vez que crianças são inteligentes, competentes e possuem grande curiosidade e interesse em conhecer. Nesse tempo, a leitu-

1 Pesquisadores como Tardif (2002) e Morin (2000) abordam o tema – a profissão/identidade docente – a partir de perspectivas bem particulares. Tardif indica os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros didáticos e da experiência como os “saberes docentes”. Para Morin, há sete saberes necessários à educação do futuro: o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão, a incerteza, a condição planetária e o aspecto ético-antropológico.

ra deve ser um investimento do adulto que vai dando sentido às páginas com sua presença e sua voz. A pais e professores – primeiros mediadores – vão se somando bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças, até torná-las integradas aos processos de letramento.

É claro que não só a literatura ensina isso e não o faz necessariamente com todos os leitores. Mas, desde Aristóteles, o saber literário é considerado isso mesmo: apenas uma possibilidade. Se, por enquanto, podemos ainda ver a literatura como uma mercadoria de luxo bem embalada para poucos, tentemos concretizar o dia em que ela possa chegar, em sua opulenta diversidade de gêneros, de formas de representação e de mundos construídos, para os professores em formação que a quiserem mais forte e conscientemente atuando em seu trabalho na sala de aula (PAULINO, 2004, p. 3).

Assim, os termos aqui elaborados o foram com o intuito de estender pontes entre a formação e a continuidade de estudos e práticas desenvolvidas nas escolas pelos professores que participaram das edições do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas entre 2013 e 2017.

Penso que, preponderante na primeira infância, a alfabetização literária é a atitude mais impactante a ser fruída na escola e, para tal, a mediação literária – trabalho intencional e qualificado do adulto – é insubstituível. Concordo com Cunha (2014, p. 112-113), para quem a experiência estética literária é a “percepção/apreensão inicial de uma criação literária” somada às inumeráveis “reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção”. Tal produção literária – uma narrativa, um poema, um conto, uma trama – é, também, de acordo com a pes-

quisadora, “uma experiência estética, cujo resultado seu criador quer fazer único e inconfundível, com marcas que ele gostaria que fossem percebidas pelo leitor como pegadas no caminho da leitura de sua obra”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. Gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ANTUNES, C. **A leitura como paixão**: como estimular a leitura infantil. São Paulo: Editora Imeph, 2011.

BAPTISTA, M. C. et al. (Org.). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. (Coordenação Geral de Educação Infantil).

BICALHO, D. C. Leitura. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

CADEMARTORI, L. Literatura infantil. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>>.

_____. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALVINO, I. **Fábulas italianas**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO, B. Mediação literária na educação infantil. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>>.

COLASANTI, M. Almofadas e caixinhas ou a necessidade do maravilhoso. In: SEMINÁRIO DO MOVIMENTO POR UM BRASIL LITERÁRIO, 1., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Movimento por um Brasil Literário, 2015, p. 1-11. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Bogota%CC%81-Norma15_Marina-Colasanti.pdf>.

COSSON, R. Letramento literário. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>.

COUTO, M. **O gato e o escuro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

CUNHA, M. A. A. Experiência estética literária. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>>.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

MELLO, A. C.; NIGRI, A.; TODOROV, T. Literatura não é teoria, é paixão. **Terapia da Palavra**, 12 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.terapiadapalavra.com.br/tzvetan-todorov-literatura-nao-e-teoria-e-paixao/>>.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

NETO, L. FNLIJ sai em defesa do Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Bíblioo**, 31 jul. 2015. Disponível em: <<http://biblioo.cartacapital.com.br/fnlij-sai-em-defesa-do-programa-nacional-biblioteca-na-escola/>>.

PAULINO, G. Leitura literária. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade

de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>.

_____. Saberes literários como saberes docentes. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 55-61, set./out. 2004.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, B. C. Bate-Papo. In: JOGO DO LIVRO, 9., 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2011.

_____. O manifesto. **Movimento por um Brasil Literário**, 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto/o-manifesto/>>.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>.

ROSA, C. M. Acervo e repertório: indispensáveis. **Alfabeto à Parte**, 5 jun. 2017a. Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2017/06/repertorio-e-acervo-indispensaveis.html>>.

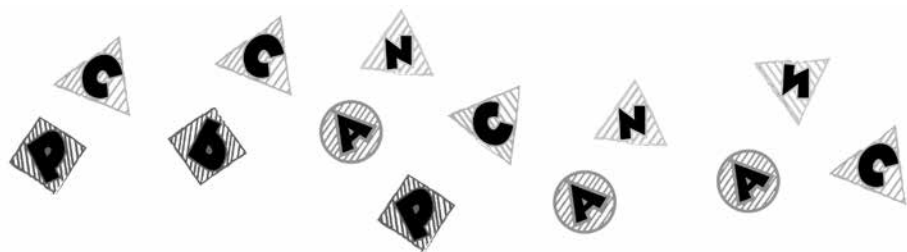
_____. Maus-tratos emocionais e violência “benévola”: o que a literatura tem a nos dizer sobre o tema? **Alfabeto à Parte**, 24 jul. 2017b. Disponível em: <<https://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2017/07/maus-tratos-emocionais-e-violencia.html>>.

SERRA, E. D'A. **Literatura nas escolas públicas**: conquista da Educação que não deve ser interrompida. Carta. São Paulo, 10 jul. 2015. Disponível em: <http://www.fnliij.org.br/site/images/Em_defesa_da_Literatura_na_escola_p%C3%BAblica-FNLIJ.pdf>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

MARIA ALICE DA SILVA BRAGA

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto com um determinado objetivo. Lemos para sonhar, para cumprir uma tarefa, para relaxar, para nos distrair.

Para compreender o texto, o leitor vale-se do seu conhecimento de mundo, de suas experiências anteriores; enfim, da bagagem que recolheu ao longo de sua vida. Controlar a própria leitura e regulá-la significa traçar um objetivo para tal ação e gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à interpretação.

No que tange à educação básica, sabemos que existem diversas metodologias empregadas nas atividades diárias com as crianças que frequentam a educação infantil e os primeiros anos escolares. Entre tais modos de ensinar, podemos destacar as práticas de leitura. Antes, porém, é preciso conhecer o processo de formação da leitura no Brasil a fim de melhor compreendermos o universo que pretendemos estudar.

BREVE HISTÓRICO

Focalizaremos o assunto na direção da problemática da leitura no Brasil, buscando referência nos estudos desenvolvidos pelas professoras e pesquisadoras Regina Zilberman e Marisa La-jolo (2002, 1991), especialmente nas obras *A leitura rarefeita* e *A leitura e o ensino da literatura*, em que elas realizam um percurso histórico-social e cultural sobre a literatura brasileira e a história da leitura no Brasil, bem como promovem a discussão do tema leitura, sociedade e educação respectivamente.

Para que possamos situar o assunto, isto é, a leitura no contexto do Brasil, é importante, entretanto, realizar um retorno na história e recuperar fatos que determinaram ou incentivaram hábitos formados a partir da miscigenação entre culturas distintas, mas de igual importância na medida em que cada elemento traduz traços de um passado que representa vivências carregadas de significação e repassadas através das gerações, eternizadas pela palavra oral ou escrita.

O território brasileiro foi ocupado pelos portugueses no século XVI, seguindo os padrões da época de uma sociedade capitalista europeia preocupada em expandir seus domínios e explorar as terras recém-descobertas. O leitor europeu, em geral, mostrava interesse, nessa época, por obras voltadas à descrição da terra dos povos do Novo Mundo – o exotismo do clima tropical que favorece a vegetação e a fauna foram motivos de interesse flagrante, além da gente primitiva que aqui habitava, com costumes e cultura singulares.

Pero Vaz de Caminha, na carta escrita a D. Manuel, rei de Portugal, em 1500 e publicada em 1507, em que descreve a paisagem local, quando de sua chegada na costa brasileira, na expedição de Cabral, apresenta ao rei a solução para a conquista das terras férteis e verdejantes. Caminha refere que os indígenas pareciam

receptivos ao cristianismo, situação favorável à conversão ao catolicismo, argumento que legitima a expansão europeia na América.

A partir desse ponto de vista, o primeiro projeto educacional desenvolvido no Brasil resultou de uma política catequética, executada, sobretudo, pelos jesuítas que aportaram na costa da Bahia em 1549, com o primeiro governador-geral Tomé de Sousa, permanecendo em solo brasileiro até o ano de 1759, quando foram expulsos pelo Marquês do Pombal. Durante os 210 anos de permanência dos jesuítas, consolidou-se a prática pedagógica, talvez a mais marcante e bem documentada da história colonial brasileira, responsável pelo estabelecimento das condições dentro das quais leitura e escrita, como modelos de ação coletivos e institucionais, firmaram-se entre nós (ZILBERMAN; LAJOLO, 2002).

Primeiramente, o padre Manuel da Nóbrega escreve, em 1561, uma carta à metrópole na qual descreve a implantação das escolas de catequese destinadas aos índios. Depois, Anchieta, que chegou ao Brasil em 1553, descreve, em seus relatos, o funcionamento da escola voltada para a catequese e ao ensino de língua portuguesa, leitura e escrita.

Uma sistematização do pensamento pedagógico dos jesuítas aguardou 200 anos até que Santa Rita Durão escreveu e publicou *Caramuru* (1781), poema declaradamente catequético, que destaca com clareza o projeto educacional da Companhia de Jesus. O poema, em dez cantos, narra as proezas de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, desde seu naufrágio junto à costa da Bahia até o retorno ao Brasil, após ter conquistado os selvagens e viajado à França, onde se casou com a índia Paraguaçu, batizada de Catarina.

Durante os séculos XVI e XVII, a catequese dos índios pelos jesuítas resumiu o principal programa de educação promovido pela coroa portuguesa na colônia americana. Os jovens brancos, todavia, não tinham acesso à escola porque esta era feita para os

nativos, de modo que os brancos ou assistiam às lições dos jesuítas, ou permaneciam analfabetos, aprendendo, eventualmente, com particulares, a ler, escrever e contar. Esse processo dissociava-se do modelo europeu, cujo ensino se expandia e coletivizava, assumindo feições permanentes até hoje. Nesse momento, se reconheceu a precária ou até inexistente preocupação das autoridades com a difusão da leitura e da escrita, habilidades fundamentais aos cidadãos de uma nação que se pretendia moderna. Assim, o fracasso cultural do Brasil Colônia, principalmente nos séculos XVI e XVII, decorre, sobretudo, da inexistência de um programa de formação na infância. Do mesmo modo, a falta de escolas, bibliotecas, livrarias e gráficas não permitia que o nível cultural da população melhorasse. O reduzido número de escritores ativos nesse período também indicava as dificuldades de produção intelectual. Assim, tal situação passou, de algum modo, a servir de pano de fundo para a escrita literária (ZILBERMAN; LAJOLO, 2002).

Poetas como Gregório de Matos e Manuel Botelho de Oliveira, por exemplo, apontam e denunciam a precária instrução em que vivia o povo brasileiro. Gregório de Matos, em especial, vale-se da sátira em seus poemas para criticar agudamente o meio em que viveu, apontando a ignorância como a principal característica que florescia. Dizia que os letrados eram poucos, reunindo-se em grupos fechados para se protegerem e promoverem.

A Europa do início do século XVIII também enfrentava dificuldades quanto às condições de produção intelectual, quando a Revolução Industrial ensaiava seus primeiros passos e a impressão de livros guardava marcas artesanais. No Brasil dessa época, o arcadismo se desenvolvia, trazendo novas ideias. Em 1769, Basílio da Gama publicou *O Uruguai* para celebrar a vitória dos portugueses sobre índios e jesuítas nas colônias situadas ao sul do continente americano. Antes, porém, Cláudio Manoel da Costa publicou *Obras poéticas*. Silva Alvarenga demonstrava conhecer

os procedimentos usuais dos letrados de seu tempo, criticando aqueles que faziam versos de acordo com modelos prontos.

Aos poucos, um novo modo de circulação da cultura, cada vez mais dependente da matéria impressa, começava a ser implantado numa sociedade heterogênea, mas sedenta de novas ideias. Em consequência, novos hábitos de leitura começaram a surgir, resultado de modelos de público com os quais os poetas dialogavam.

Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Silva Alvarenga, Alvarenga Peixoto, sob influência europeia, produziam no Brasil, mostrando ao leitor um mundo novo, recolhido na realidade, mas filtrado pela sensibilidade e entregue ao leitor ávido de conhecimento.

No século XIX, o Brasil ainda vivia a ignorância da população, mesmo branca e livre, mas dentro de um cenário disposto a mudar. A Imprensa Nacional lançou, no Brasil, em 1810, em versão integral, a obra *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, engendrando novas formas de público, inicialmente débil, mas logo assumindo contornos definidos e diferenciados.

A literatura brasileira começou a tomar corpo, desenvolvendo o romance na década de 1840. Em 1844, Joaquim Manoel de Macedo lançou o romance *A moreninha*, sucesso entre o público que se preparava para a leitura literária.

Já Álvares de Azevedo inspirava-se em um universo de leitura amplo, responsável por uma escrita mais complexa. Ele rompe com o decoro burguês, instigando o leitor atento a buscar novos horizontes, sem deixar, entretanto, de ler e reler os textos repletos de riquezas infinitas.

A leitura, como prática social, decorre do projeto de independência política, acalentado por algumas elites e compartilhado pelo povo, que avançava respaldado pela cultura favorável ao nacionalismo em curso.

Em breves palavras, mostramos o passado da literatura e o processo de implantação da leitura no Brasil. Como podemos perceber, foram séculos de história, com elementos recolhidos na efervescente Europa ocidental dos séculos XVI, XVII e XVIII e miscigenados à cultura da terra recém-descoberta, colonizada e transmutada.

A LEITURA

A partir desse ponto de vista, temos mais subsídios para analisar e compreender o processo de transformação da leitura no Brasil, pois os séculos de crescimento e desenvolvimento da cultura, bem como a intelectualização do povo cederam lugar aos apelos mais fortes da modernidade, que nos impedem de buscar nas letras as respostas para nossas dúvidas e anseios. Gera-se, com isso, uma nova cara para esse povo que nasceu inculto, mas venceu as dificuldades e os obstáculos para compreender o universo secreto e complexo dos textos ficcionais.

Pelo exposto, podemos perceber o caminho que nós, brasileiros, percorremos: passamos da primazia da cultura oral à dominação da mídia eletrônica, tendo uma lacuna pouco preenchida entre esses dois estágios. Por mais paradoxal que possa parecer, vemos que a cultura na qual estamos inseridos, que é a da imagem, com a tecnologia avançada e dinâmica, constitui-se em um dos acessórios mais importantes e eficazes para a difusão da leitura – nosso foco principal –, que incide na discussão sobre literatura, pois é essa força que desencadeia o processo de leitura.

A leitura leva o indivíduo ao encontro do conhecimento, proporcionando-lhe não só grandes viagens, mas, principalmente, a conquista da liberdade. Pela leitura podemos cruzar os oceanos, conhecer outros mundos, voltar ao passado, avançar no tempo, alçar grandes voos; enfim, somente a leitura é capaz de abrir os caminhos. Pela leitura, ainda, desenvolvemos a compreensão e a

interpretação, aguçamos nossos sentidos na medida em que nos tornamos críticos. Enquanto leitores, críticos, tornamo-nos livres.

Sob esse ponto de vista, a leitura é importante na vida do indivíduo; a leitura como principal instrumento para conhecer, interpretar e voar. E voando alcançamos a liberdade, e libertando-nos, conhecemos a felicidade, e sendo felizes poderemos pintar o mundo melhor, aproveitando as cores que só o horizonte da leitura pode nos oferecer.

A CRIANÇA E A LEITURA

A criança conhece o livro antes mesmo de aprender a ler, do mesmo modo que descobre a linguagem antes de dominá-la, pois os diferentes códigos (verbais, visuais e gráficos) se antecipam à criança.

O letramento não pode prescindir da ação pedagógica, que acontece em um espaço próprio, a sala de aula, com um agente especialmente designado para tal tarefa, o professor. Com o trabalho docente, a leitura transforma-se em vivência para a criança, como uma habilidade que ela pode desenvolver ao longo do tempo. Assim, no momento em que a palavra escrita pode ser decifrada pelos pequenos aprendizes, o livro, o jornal e a revista passam a servir de suporte aos diversos gêneros artísticos, ou não, como a literatura, as histórias em quadrinhos e contos.

Como referido, todos esses materiais são conhecidos pelas crianças antes mesmo de aprenderem a ler, e a vontade de compreendê-los pode ser uma motivação para a aprendizagem. Uma estratégia para atrair os pequenos ao conhecimento das letras, bem como à aprendizagem da leitura, é o convívio com esses materiais, que não só cativam o público infantil, mas garantem o consumo que inicia antes do letramento.

Sob esse ponto de vista, a literatura infantil pode ser motivadora da aprendizagem da criança levada a ter contato com os

livros em casa ou na sala de aula. A criança leitora tem sede de consumir novos textos, mantendo uma demanda continuada e alicerçando novos públicos leitores.

Assim, a literatura infantil motiva e estimula o letramento, promovendo condições para o consumo de textos, que interagem com os interesses da escola que promove sua continuidade no mercado.

Como já referido, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto com um fim específico. Assim, nós, docentes, devemos desenvolver estratégias para que os pequenos aprendizes se motivem para o prazer de ler. Uma das estratégias é a leitura em voz alta de textos informativos, que servem para:

- a) ampliar o conhecimento dos alunos;
- b) sensibilizar os alunos a padrões expositivos;
- c) enriquecer o estudo da literatura;
- d) motivar a interdisciplinaridade;
- e) despertar o interesse dos alunos para diferentes assuntos.

Essa prática pede que o professor:

- a) leia alguns pequenos trechos do texto;
- b) leia e valorize as legendas e as fotos;
- c) estabeleça diálogo com outros textos;
- d) procure ler diferentes textos do mesmo autor.

Para essa estratégia, sugerimos a leitura e análise do poema *O mapa*, na íntegra, de Mario Quintana. Para exemplificar, leiamos o fragmento a seguir:

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...

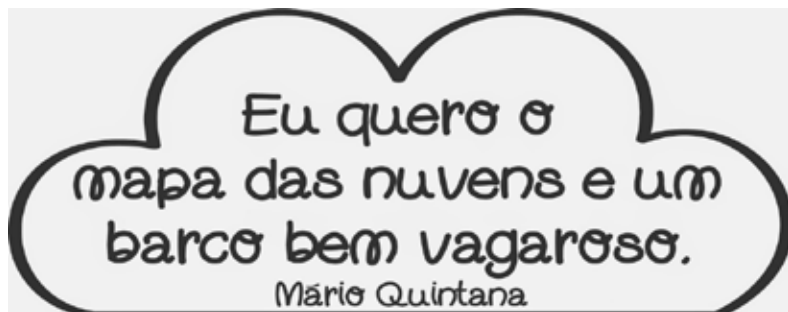
(É nem que fosse o meu corpo)
Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)

O professor pode iniciar a atividade comentando brevemente sobre a biografia do poeta Mario Quintana e, logo, expor aos alunos as obras que ele publicou, mostrar as capas dos livros e algumas ilustrações. Após, iniciar pelo título do poema, explicar e mostrar para a turma o que é um mapa e, ao ler o poema em voz alta, pausadamente, percorrer cada palavra como se fosse um local do mapa. Comparar o mapa da cidade com o corpo humano, estabelecer pontos de associação, por exemplo: as ruas da cidade com as veias e vasos do corpo humano; as esquinas com as articulações do nosso corpo; as nuanças com os matizes de cada pessoa (cor de cabelo, pele, olhos). Enfim, Quintana amava sua cidade, sentia saudade daquilo que via e daquilo que não via e não viveu. Por fim, pode-se propor às crianças que desenhem e pintem o mapa de sua cidade.

Do mesmo modo, podemos, ainda, buscar outro texto do mesmo autor para mostrar aos alunos e procurar semelhanças, pontos comuns.

Figura 1 – Poema de Mario Quintana



Fonte: Mario... (2015, s.p.)

No poema que consta na Figura 1, o eu lírico quer o mapa das nuvens, certamente, para andar lá por cima, ver as cidades, os rios e as matas, do alto, andando devagar em um barco. Um barco para andar nas nuvens. Então, podemos convidar os alunos a desenhar um barco para um passeio e cada criança irá desenhar para onde seu barco poderá levá-la.

São muitas estratégias para motivar a criança à leitura, e cada professor pode criar mecanismos, de acordo com o contexto em que vivem, o momento, as necessidades da turma; enfim, aproveitar situações que atraiam a atenção dos pequenos aprendizes.

A literatura infantil abrange notável diversidade de textos e de possibilidades criativas. No entanto, é o professor que deve incentivar e trabalhar cada imagem e/ou palavra para que a criança viva o prazer de viajar e se encantar com a leitura.

CONCLUSÃO

Pelo exposto, estudamos o processo de formação da leitura no Brasil, tendo em vista a diversidade cultural e todas as possibilidades que decorreram desse amálgama de culturas. Apresentamos um traçado verossímil do surgimento e da transformação das

práticas de leitura no Brasil, que, na literatura, encontram fonte para estudo.

Nós, brasileiros, passamos da primazia da cultura oral ao domínio da mídia eletrônica, com uma lacuna pouco preenchida entre esses dois espaços. A cultura da imagem, na qual estamos inseridos, constitui-se em um dos acessórios mais importantes e eficazes para a difusão da leitura, que incide na discussão sobre literatura, pois é essa força que desencadeia o processo de leitura, por mais paradoxal que pareça.

Como já exposto, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto com um fim específico. Sob esse ponto de vista, nós, docentes, devemos desenvolver estratégias que ajudem a acolher a criança e motivá-la para viver o prazer da leitura.

REFERÊNCIAS

MARIO Quintana – Eu quero o mapa das nuvens e um barco bem vagaroso. **Pontos de Vista**, 11 set. 2015. Disponível em: <<https://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/mario-quintana-no-facebook-eu-quero-o-562401>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PLATZER, M. B.; MARIZ, A. D. Práticas de leituras na educação infantil: ênfase no trabalho do educador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 115-128, jan./jun. 2012.

SOUZA, R. A. M. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobo mau... **Inter-Ação**, v. 33, n. 2, p. 265-279, jul./dez. 2008.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Marta Nörnberg: Graduada em Pedagogia (Fafimc). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC-UFPeI (2013; 2014-2015). E-mail: martanornberg0@gmail.com.

Carmen Regina Gonçalves Ferreira: Graduada em Letras (Furg) e Pedagogia (Uninter). Especialista em Educação (Urcamp). Mestre e doutora em Educação (UFPeI). Formadora e supervisora do PNAIC-UFPeI (2013-2014; 2015-2016). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br.

Antônio Maurício Medeiros Alves: Graduado em Matemática (UCPeI). Mestre e doutor em Educação (UFPeI). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Coordenador-geral do PNAIC-UFPeI (2014-2016). E-mail: alves.antonioauricio@gmail.com.

Caroline Terra de Oliveira: Graduada em História (Furg) e em Pedagogia (Ulbra). Especialista em Sociedade, Política e Cultura do Rio Grande do Sul (Furg). Mestre e doutora em Educação Ambiental (Furg). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC-UFPEL (2015; 2016). E-mail: caroline.terraoliveira@gmail.com.

Cátia Maria Nehring: Graduada em Matemática e Química (Unijui). Mestre e doutora em Educação (UFSC). Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui). E-mail: catia@unijui.edu.br.

Cristina Maria Rosa: Graduada em Pedagogia (UFSM). Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). E-mail: cris@ufpel.tche.br.

Edson Ponick: Graduado em Música (UFRGS). Doutor em Teologia (EST). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: edsonponick@gmail.com.

Eliane Peres: Graduada em Pedagogia (UEL). Doutora em Educação (UFMG). Pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign (EUA). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Gilceane Caetano Porto: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestre e doutora em Educação (UFPel). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Supervisora do PNAIC-UFPel (2013-2014). E-mail: gilceanep@gmail.com.

Isabel Koltermann Battisti: Graduada em Matemática (Unijuí). Mestre e doutora em Educação nas Ciências (Unijuí). Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). E-mail: isabelbattisti@unijui.edu.br.

Janaína Soares Martins Lapuente: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestre e doutora em Educação (UFPel). Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Formadora e supervisora do PNAIC-UFPel (2013-2015). E-mail: jajalapuente@gmail.com.

Lígia Cardoso Carlos: Graduada em Ciências Sociais (UFRGS). Doutora em Educação (Unisinos). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: li.gi.c@hotmail.com.

Luzia Faraco Ramos: Graduada em Matemática (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Moema). Especialista em Psicopedagogia (Uninove). Docente e coordenadora de cursos de especialização em Psicopedagogia (Unifai/SP e Unip/SP). E-mail: luziafaraco@uol.com.br.

Maria Alice da Silva Braga: Graduada em Letras (PUCRS). Doutora em Letras (PUCRS). Professora da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). E-mail: mariaalice2104@gmail.com.

Maria Daniela da Silva: Graduada em Pedagogia (UFPE).

Marta Cristina Cezar Pozzobon: Graduada em Pedagogia e Matemática (Unijuí). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Doutora em Educação (Unisinos). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: marta.pozzobon@hotmail.com.

Patrícia dos Santos Moura: Graduada em Pedagogia (UFRGS). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Supervisora do PNAIC-UFPeI (2013-2015). E-mail: patriciamouraunipampa@gmail.com.

Patrícia Pereira Cava: Graduada em Pedagogia (UFPeI). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). E-mail: patriciapereiracava@gmail.com.

Rayssa Cristina Silva Pimentel: Graduada em Pedagogia (UFPE).

Rose Lemos de Pinho: Graduada em Matemática (UCPeI). Mestre em Desenvolvimento Social (UCPeI). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Supervisora do PNAIC-UFPeI (2014). E-mail: rose.rosepv@gmail.com.

Telma Ferraz Leal: Graduada em Psicologia (UFPE). Mestre e doutora em Educação (UFPE). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora-geral do PNAIC-UFPE (2013-2015). E-mail: telmaferrazleal36@gmail.com.

Entre 2013 e 2017, a Universidade Federal de Pelotas coordenou e realizou atividades de formação de professoras alfabetizadoras de diferentes municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. Esta obra reúne um conjunto de textos elaborados por docentes pesquisadores que atuaram como palestrantes nos encontros e seminários de formação vinculados ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPel). Os textos oferecem um conjunto de reflexões e informações sobre quatro grandes temáticas – a alfabetização e o letramento; o planejamento e a avaliação; a educação matemática; as áreas de conhecimento no ciclo de alfabetização – exploradas a partir de diferentes pontos de vista.



UFPel



ISBN 978-85-201-0020-2



9 788520 100202